التربية الخاصة للمعاقين عقليا

بين العزل والدمج



دكتورة

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠٢

الناشر

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ شارع محمد فريد

ت: ٣٩٢٩١٩٢

التربية الخاصة للمعاقين عقلياً

بين العزل والدمج

التربية الخاصة للمعاقين عقلياً

بين العزل والدمج

دكتورة

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠٢

الناشر

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ شارع محمد فريد

ت: ٣٩٢٩١٩٢

اسم الكتاب	التربية الخاصة للمعوقين ذهنيا بين العزل والمدح
اسم المؤلف	د/ سهير محمد سلامة شاش
عدد الصفحات	٣٥٢
رقم الطبعة	الأولى
رقم الإيداع	١٧٦١٨
الترقيم الدولي	I. S. B. N 977 - 314 - 040 - 6
سنة النشر	٢٠٠٢
الناشر	مكتبة زهراء الشرق
عنوان الناشر	١١٦ ش محمد فريد ـ القاهرة
بلد الناشر	القاهرة ـ جمهورية مصر العربية
التليفون	٣٩٢٩١٩٢
فاكس	٣٩٢٩١٩٢ ـ ٣٩٣٣٩٠٩

بسم الله الرحمن الرحيم

وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً

(الإسراء - آية : ٧٠)

تقديم الكتاب

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد (ﷺ) وعلى آله وصحابته والتابعين ... وبعد

فلقد عرضنا فى كتابنا السابق **"اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوى الاعاقة العقلية"** فعالية اللعب الجماعى الموجه فى تحسين الأداء اللغوى لدى المتخلفين عقلياً .. وفى كتابنا الحالى نتناول قضية طال الجدل حولها وهى أسلوب التربية الخاصة لرعاية أطفال هذه الفئة - حيث نادى البعض بضرورة عزل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى مراكز أو مدارس خاصة بهم لتوفير الرعاية الكافية لهم . غير أن هذا النظام قد وجه اليه كثير من النقد حول مدى فعاليته - حيث يفرض العزلة الاجتماعية على هؤلاء الأفراد ويحول بينهم وبين التفاعل الاجتماعى فى المجتمع . ثم جاءت النظرة الانسانية التى تنادى بدمج الأطفال المعاقين عقلياً فى المجتمع . وتوفير فرص التفاعل الاجتماعى مع أقرانهم العاديين ضماناً لحسن توافقهم الاجتماعى فى المجتمع الذى يعيشون فيه .

والكتاب الحالى بمثابة دراسة ميدانية للتعرف على **"مدى فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال المتخلفين عقلياً** .. وقد تناول الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة . وتناول الفصل الثانى: التخلف العقلى . مفهومه . وفئات المعاقين عقلياً .. ثم تناول الفصل الثالث: نظم التربية الخاصة للمتخلفين عقلياً متناولاً نظامى العزل والدمج وأشكال كل منهما

ومدى سلبيات نظام العزل فى مقابل ايجابيات نظام الدمج. وتناول الفصل الرابع: المهارات الاجتماعية وأشكال القصور فيها، واستراتيجيات التدريب عليها وفعالية الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا، ثم جاء الفصل الخامس ليتناول الاضطرابات السلوكية، وأثر الدمج فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى المعاقين عقلياً .. وفى الفصل السادس: عرض لخطوات وجلسات برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا .. ثم جاء الفصلان السابع والثامن: ليعرضا لنتائج الدراسة الميدانية وفعالية البرنامج المستخدم مع أطفال معاقين عقليا بنظامى الدمج والعزل فى تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الاضطرابات السلوكية لديهم. ثم خرجت الدراسة فى ضوء نتائجها بتوصيات لرجال التربية الخاصة وللأسرة والمجتمع بصفة عامة لترسى الأسس الواجب توافرها لنجاح نظام الدمج.

والله نسأل أن نكون بهذا العمل قد قدمنا لبنة فى اللبنات البناءة وتوجيه أنظار المربين الى قضية طال الجدال حولها هى نظامى " الدمج والعزل" لذوى الاحتياجات الخاصة لنضعها بين أيدى رجال التربية لتوظيفها فى خدمة هذه الفئة التى تحتاج إلى جهود مخلصة لرعايتها.

والله ولى التوفيق

المؤلفة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- تساؤلات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

مقدمـــة:

التخلف العقلى مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد - فأبعادها طبية وصحية، واجتماعية، نفسية وتأهيلية، ومهنية.. وهذه الأبعاد تتداخل بعضها مع البعض الآخر - الأمر الذى يجعل من هذه المشكلة نموذجاً فريداً فى التكوين، ومن ثم: يقتضى الأمر التعاون بين الأجهزة المختلفة فى هذا النواحى لحل المشكلة (فاروق صادق: ١٩٧٦، ١٣). وقد أخذ العالم فى الآونة الأخيرة يتجه اتجاهاً أكثر جدية وعمقاً نحو الاهتمام بفهم المعوقين بقصد رعايتهم وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية اللازمة لهم، وذلك من أجل الاستفادة بما يتبقى لديهم من قدرات- ومن ثم: تحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية التى تمكنهم من الحياة والتوافق فى المجتمع (سليمان الريحانى: ١٩٨١، ٥).. كما شهدت كثير من المجتمعات نزعة انسانية للدفاع عن حق الشخص المعوق فى حياة كريمة فى المجتمع عرفت فى البداية باسم مبدأ التطبيع Normalization ويقضى بأن يعيش الشخص المعاق فى بيئه تشبه البيئة الطبيعية وأن يحصل على برامج وخدمات تشبه الى أقصى حد ممكن تلك التى يتم توفيرها لغير المعوقين وكان من تأثيرات ذلك مناهضة فكرة تعليم هؤلاء الأفراد وتدريبهم فى مؤسسات معزولة ومكتظة، وعرف هذا التوجه بمناهضة الايواء Deinistitution الذى كان له أثر كبير وطويل المدى من حيث زيادة أعداد المعاقين الذين يتلقون تعليمهم فى أوضاع تربوية بديلة عن المؤسسات الداخلية ترجمت فيما بعد فيما عرف بسياسة الدمج Integration والذى يشمل تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فى بيئة تربوية طبيعية قدر المستطاع (جمال الخطيب: ١٩٩٨، ٥٥)

والمعاصر للحقبه الزمنية منذ ستينيات القرن العشرين حتى الوقت الحاضر يمكنه ملاحظة السيمفونية الرائعة من الجهد والفكر الانسانى التى نقلت التربية الخاصة من العزل الى الدمج الجزئى، الى الدمج الكلى، الى الاستيعاب الكامل فى

النظام التعليمي- فأصبحت تربية خاصة جديدة في كل شيء (فاروق صادق: ١٩٩٨، ١٨).. وهناك شبه اجماع على أن عملية الدمج تمثل نقله أخلاقية نحو توفير التربية المناسبة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ضمن البيئة المناسبة.. ويبدو واضحاً أن هذه الفلسفة قد ظهرت مناقضة لسجل المعاناه والمعاملة غير الانسانية للأفراد المعاقين أو ذوى الاحتياجات الخاصة والذين كانوا يحرمون من فرصة التفاعل مع أقرانهم العاديين حيث كانوا يعزلوا بصورة لا إنسانية فى المؤسسات أو فى دور الرعاية أو المدارس (أحمد عباس عبد الله: ١٩٩٨، ٨٣).

ولقد واجهت فكرة الدمج مقابل سياسة العزل مناقشات وتوجهات متعددة بين القبول والرفض - حيث أجريت دراسات علميه كثيرة فى هذا الصدد فى المجتمعات الأجنبية للتعرف على اتجاهات المديرين والنظار والمعلمين والآباء حول دمج الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ومنهم المتخلفين عقلياً فى المدارس العادية منها: دراسات ألتمان ولويس Altman & Lewis (١٩٩٠)، بينولت وستيروك Pineault & Stayrook(١٩٩٣)، فورمان وآخرون.Forman et al (١٩٩٤)، هيلتون Hilton (١٩٩٤)، جورالنيك Guralnick(١٩٩٤)، شولاكوفا وجورجيفا Cholakova & Georgieva (١٩٩٦)، دف وآخرون .Dev, et al، بالمر وآخرون Plmer, et al. (١٩٩٨)، بالتش Balch(١٩٩٩).. وعلى المستوى العربى أجريت دراسات مماثلة مثل: دراسة زكريا زهير (١٩٩٤) عن اتجاهات المربين نحو الدمج فى الاردن ودراسة جمال الخطيب (١٩٩٦) عن مواقف المعلمين والمعلمات فى كل من الامارات والأردن من دمج التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة، ودراسة ايمان كاشف، عبد الصبور منصور (١٩٩٨) لتقييم تجربه دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية فى مصر، ودراسة محمد عبد الغفور (١٩٩٩) حول اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين فى التعليم العام نحو ادماج الأطفال غير العاديين فى المدارس العادية بالكويت.

وقد كانت النتائج العامة تشير إلى أن:

* المؤيدين لسياسة الدمج يرون ضرورة الأهتمام بتربية ذوى الحاجات الخاصة، وأن المكان الطبيعى لهم هو المدرسة النظامية العامة مع أقرانهم العاديين وليست مراكز التربية الخاصة التى تفرض عليهم حالة من العزلة الاجتماعية، كما أن تجربة الدمج توفر الخدمات التعليمية للمعاقين فى أماكن إقامتهم وتساعد فى تقبل المجتمع للطفل المعاق وتهيئته للحياة الطبيعية فى المجتمع، كما أن الدمج يوفر الكثير من النفقات المادية ويخفف عن الطالب وأسرته، ويزيد من تفاعل الأطفال المعاقين مع العاديين، ويلقون التقبل من أقرانهم ويخلق بينهم لغة تفاهم تسهم فى رفع الروح المعنوية.

* أما المعارضين للدمج. فيرون أن هناك عوائق تحول دون تطبيق الدمج فى المدرسة العادية منها نقص الخدمات المناسبة للمعاق، وعدم مرونة المنهج المدرسى، وعدم اعداد المدارس للعمل بنظام الدمج، بالاضافة الى عدم توفر الوسائل التعليمية التى تقابل الاحتياجات التربوية للطفل المعاق، كما أن هناك فروقاً فى الاتجاهات نحو الدمج تتعلق بحالة المعاق ودرجة اعاقته واستعداداته وطبيعة الواجب المطلوب من المعلم تجاه المعاق، وأن الدمج الشامل داخل الفصول العامة يتطلب وقتاً وتدريباً ومصادر تعلم إضافية والجدير بالذكر أنه رغم اختلاف الاتجاهات حول نظام الدمج - فمما لاشك فيه أن الدمج يتيح فرصة أكبر للطفل المعاق للتوافق مع الحياة فى المجتمع العادى بطريقة أكثر سهولة، كما أن نشأة المعاقين مع الأطفال العاديين تجعلهم يتعلمون منهم ويكتسبون مهاراتهم ويتقبلون عجزهم منذ البداية (أحمد نصر الدين ١٩٩٨، ١٦٠).. ودمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع العاديين يمثل محاولة لتحقيق التكامل بين الطفل المتخلف والأطفال الآخرين من خلال برنامج تعليمى يتعلم فيه الطفل من خلال الممارسة والعمل، وتكون فيه المهارات الاجتماعية هدفاً بارزاً من أهداف البرنامج التعليمى ويتطلب هذا الاسلوب ضرورة تزويد الأطفال المتخلفين عقلياً

بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسى، أو خارجه، بحيث تتاح أمامهم الفرص للملاحظة المباشرة لسلوك الآخرين والتفاعل معهم فى ظل ظروف ومواقف عادية من الحياة (عبد الفتاح صابر: ١٩٩٧، ٢٩).

هذا - والدراسة الحالية محاولة لتفعيل سياسة الدمج من خلال برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الأضطرابات السلوكية لديهم.

مشكلة الدراسة:

تعود مشكلة الدراسة الحالية الى شعور الباحثة بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. اذ لاحظت من خلال زياراتها المتتابعة لمعهد التربية الفكرية انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى بين الأطفال وهى مهارات يحتاجها كل إنسان لكى يتواصل بفاعلية مع المحيطين به، وأن نقص هذه المهارات يرتبط الى حد كبير بمشكلات سواء التوافق والصعوبات التى يواجهها الطفل فى علاقاته الاجتماعية اليومية. ومن ناحية أخرى فان الباحثة فى زياراتها الفصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية قد لمست أن وجود هذه الفصول فى المدارس العادية انما هو وجود شكلى ويوجد فصل تام بين تلاميذ المدرسة العادية وأطفال التربية الفكرية: فطابور الصباح منفصل، والفسحه منفصلة، ولا يوجد أشتراك بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين فى أى نوع من الأنشطة، حتى أن أطفال التربية الفكرية قد يحرمون حتى من ممارسة التربية الرياضية فى فناء المدرسة فى وجود فصول العاديين.

من هذا المنطلق أصحبت الباحثة على يقين بأن نقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً قد يرجع فى جزء منه الى عدم الاندماج مع الأطفال العاديين ويظلون فى عزلة لا يكتسبون مهارات التفاعل الاجتماعى الصحيحة فى مجتمع العاديين، ويظلون على هذه الشاكلة حتى يتخرجوا من مدارسهم فيواجهوا

صعوبات بالغة فى المجتمع الخارجي.. ومن ثم: تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى التحقق من مدى فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بنظامى الدمج والعزل- حيث يتم ادماج عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً من الفصول الملحقة بالمدارس العادية مع عينة من الأطفال العاديين، وذلك مقابل مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً من القسم الداخلى بمعهد التربية الفكرية (عزل)، وتدريب كلتا المجموعتين على إجراءات لتنمية المهارات الاجتماعية، واختبار تأثير ذلك فى اكتساب كلتا المجموعتين لهذه المهارات، ومدى انعكاس ذلك فى خفض الأضطرابات السلوكية لديهم.

هذا- ولقد انطلقت الباحثة فى تحديد مشكلة الدراسة من مسلمتين أسفرت عنهما الدراسات العلمية:

- أولهما: أن مرحلة الطفولة مرحلة اساسية وهامة يكون الطفل فيها أكثر مرونه وقابلية للتعلم، وأكثر طواعية لتعديل سلوكه (فيولا الببلاوى: ١٩٩٠، ٤).. وبالتالى، فإن اعداد الطفل المتخلف عقلياً لمواجهة الحياة يتطلب اكتساب أكبر قدر من الخبرات والمهارات التى تؤهله لها قدراته واستعداداته حتى يكون عضواً مسئولاً فى المجتمع ويخرج من حيز الاعاقة التامة الى مجال الانتاج والاعتماد على النفس جزئياً أو كلياً. أى أن تنمية المهارات الاجتماعية تمكن المتخلفين عقلياً من الوصول الى درجة معينة من الكفاءة الشخصية والاجتماعية تساعده فى التفاعل مع مواقف الحياة اليومية (عايده زفاعى: ١٩٩٧، ٧-٨).

والمسلمة الثانية: أن استرايتجية الدمج لتربية ورعاية المتخلفين عقلياً بمدارس العاديين من خلال الدمج الاجتماعى تستهدف العودة بهم الى المجتمع مؤهلين اجتماعياً - لا عزلهم عن المجتمع

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- اعداد برنامج يتضمن أنشطة جماعية تهدف الى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- التعرف على مدى فعالية هذا البرنامج فى تنمية المهارلت الاجتماعية لمجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً المندمجين مع أطفال عاديين، ومدى فعالية نفس البرنامج على مجموعة أخرى من الأطفال المتخلفين عقلياً تتدرب عليه فى نظام العزل.

٣- التعرف على مدى انعكاس تحسن المهارات الاجتماعية لدى أطفال التجربتين (بمجموعتى الدمج والعزل) فى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم بعد البرنامج.

٤- التعرف على مدى استمرار فعالية البرنامج المستخدم بعد توقفه (خلال فترة المتابعة) فيما يتعلق بمستوى المهارات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لدى أطفال مجموعتى الدمج والعزل.

٥- التوصية بالاستفادة من برنامج تنمية المهارات الاجتماعية (المستخدم فى الدراسة الحالية) فى تنمية هذه المهارات فى مدارس ومؤسسات التربية الفكرية.. بالإضافة الى تأييد أو رفض فكرة الدمج وفقاً لما تسفر عنه الدراسة المبدئية والنتائج التى يتم التوصل إليها.

تساؤلات الدراسة:

إذا كانت مشكلة الدراسة قد تحددت فى فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.

- لذلك: فقد تمت صياغة التساؤلات التالية لتعبر عن مشكلة الدراسة:

١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج ، وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل، وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعتن التجريبيتين (مجموعتى: الدمج، العزل) بعد البرنامج؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى المجموعتين التجريبيتين (الدمج، العزل) بعد البرنامج؟

٩- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل من مجموعتى الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من المتابعة؟

١٠- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل من مجموعتى الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من المتابعة ؟

أهميــة الدراســة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة منطلقات:

١-زيادة نسب المتخلفين عقلياً:

تعد الدراسة الحالية ذات أهمية خاصة لتناولها تنمية المهارات الاجتماعية لفئة المتخلفين عقلياً نظراً لتزايد أعداد المتخلفين عقلياً تبعاً لزيادة الوعى بالمشكلة.. اذ تبلغ نسبة المتخلفين عقلياً تبعاً للمنحنى الاعتدالى الى المعيارى حوالى ٣ر٢٪ من مجموعة السكان فى المجتمع، ومن السائد أن النسبة المقبولة عالمياً هى ٣٪ من مجموع السكان وتتزايد هذه النسبة فى البلدان النامية (سليمان الريحانى: ١٩٨١، ٤٦). وتقرر الجمعية الدولية لدراسة الضعف العقلى أنه يولد كل ثانية طفل ضعيف العقل وأنه لولا أن الكثيرين منهم يموتون فى سن مبكرة لعدم رعايتهم فى بعض جهات العالم الرعاية الطبية اللازمة لأصبح عددهم فى العالم يقارب مجموع سكان الولايات المتحدة الامريكية (أحمد عبد الرحمن: ١٩٩٣، ١٠) وتقرر احصاءات الأمم المتحدة ان بالعالم أكثر من ٥٠٠ مليون معوق، وان هذه الاعداد فى تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع فى نطاق الدول النامية نظراً لما تعانيه هذه الدول من مشكلات الفقر وانتشار الأمراض وتعاطى المخدرات الى جانب ما تسببه الحوادث والحروب من اعاقات (صبحى عطا الله: ١٩٨٢، ٥٩)، وفى دراسة لتحديد نسبه المتخلفين عقلياً فى مدينه القاهرة اتضح أن هناك زيادة فى نسبة ضعاف العقول بين أطفال المناطق شبه الحضرية عنها فى المناطق الحضرية، وبين أطفال الأسر ذات المستوى الأقتصادى الاجتماعى المنخفض كذلك (عماد الدين سلطان: ١٩٩٨).. وفى دراسة حديثة عن مؤشرات حجم مشكلة المعوقين فى مصر أجريت على أربع محافظات هى القاهرة، الغربية، أسيوط، البحر الأحمر كعينة ممثلة لمحافظات مصر، اتضح أن النسبة المئوية العامة للاعاقات الظاهرة والمؤكدة ٩ر٤٪، وكانت نسبة التخلف العقلى ٥ر٨٪ من اجمالى الاعاقات فى الدراسة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين: ١٩٩٧).

وهذا يعنى: أن نسبة الأشخاص المصابين بالتخلف العقلى فى مصر باعتبارها دولة نامية- أعلى من النسبة العالمية المحددة لذلك، بما يجعلنا نفترض أنها تتخطى حاجز الـ ٣٪ من جملة عدد السكان، وقد تزداد هذه النسبة حتى تصل الى ٧٪ فى المناطق الفقيرة المكتظة بالسكان (علا عبد الباقى: ١٩٩٣، ١١).

وإذا كان تعداد سكان مصر حالياً يصل الى ٦٦ مليون نسمة، فإننا على هذا يمكننا أن نتوقع أن فى مصر الآن ما يقرب من مليونى شخص مصاب بالتخلف العقلى أو يزيد.

ومن ثم: فان الدراسة الحالية فى اهتمامها بتنمية المهارات الاجتماعية للمتخلفين عقلياً، واهتمامها بقضية دمجهم مع الأطفال العاديين تمس قضية هامة فى رعاية هذه الفئة ، إذ أصبحت العناية بالمتخلفين عقلياً مطلباً انسانياً وحقاً مشروعاً يتمثل فى اتاحة فرص الرعاية والتوجية لكل مواطن خاصة وأنهم أشد الحاجة لهذه الرعاية..

ولقد أثبتت البحوث الميدانية - بما لا يدع مجالاً للشك- أن نسبة كبيرة تصل الى الثلثين من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم يمكنهم التكيف النفسى والاجتماعى والمهنى إذا ما أحسن توجيههم وتعليمهم.. أما إذا لم يعن المجتمع برعايتهم فان المجتمع نفسه يخسر مرتين: الأولى : عندما يخسر هؤلاء الناس كأفراد فاشلين غير متوافقين يعيشون عاله عليه، والثانية: عندما يدفع المجتمع ثمن اهماله لهم من حالات بؤس وشقاء فى حياة أسرهم، أو يدفع مساعدات دائمة لهم ولأسرهم، أو عندما يتحمل المجتمع نتائج انحراف فئة منهم نتيجة لعدم توجيههم التوجيه الصحيح فى الوقت المناسب (فاروق صادق ١٩٧٦، ١٤). والدراسة الحالية تأخذ بالاتجاه التنموى الذى يستهدف الارتقاء بمهارات المتخلفين عقلياً وادماجهم فى المجتمع من أجل احداث التغير فى السلوك والشخصية على نحو ايجابى وهذا يتمشى مع فلسفة التربية التى تسود مجتمعات عالم اليوم حول قضية مؤداها: "حق

كل فرد فى الانتفاع بالخدمات التربوية التى تساعده على النمو والوصول الى أقصى مدى تؤهله له قدراته وإمكاناته".

٢-قيمة الموضوع الذى تتناوله الدراسة:

بالإضافة الى ما سبــق فان أهميــة الدراسة الحالية تنبع من قيمة الموضوع الذى تتصدى له:

- فمن ناحية : فإن الدراسة تتناول تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً كمحاولة لمساعدتهم على الاعتماد على أنفسهم وتأهيلهم ودمجهم فى المجتمع - ذلك أن كثيراً من مشكلات المتخلفين عقلياً لا ترجع فى المقام الأول الى ذكائهم المحدود بقدر ما ترجع الى نقص قدرتهم على تصريف شئونهم وعدم قدرتهم على التفاعل مع الآخرين فى المجتمع مما يشعرهم بانعدام الثقة فى النفس فلا يستطيعون القيام بمتطلبات حياتهم ويفشلون فى القيام بالأنشطة التى يقوم بها الآخرون مما يشعرهم بالاحباط والنقص.

وبذلك فان القصور فى التدريب على المهارات الاجتماعية يترتب عليه العديد من المشكلات والسلوكيات السلبية التى تحول بين الطفل المتخلف وبين امكانية التعايش الكفء مع الآخرين وخاصة العاديين - فكثيراً ما يلجأ الطفل المتخلف عقلياً الى أساليب السلوك العدوانى والانحرافات السلوكية السلبيه نتيجة ما يلاقيه من احباطات فى الحياة اليومية، حيث تكثر شكواه من عدم تكيفه من الاندماج مع الآخرين، فيصبح أكثر استهدافاً للمعاناه من النبذ الاجتماعى والشعور بالنقص والدونية، وقد ينخفض تقديره لذاته، وقد يأتى بسلوكيات مضادة للمجتمع، وقد يصاب بالعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية والانفعالية - ويرجع ذلك فى المقام الأول الى افتقاره للمهارات الاجتماعية (أميرة بخش: ١٩٩٨: ١٦٠).

وفى هذا الصدد يؤكد فاروق صادق (١٩٧٦: ٢٩٨-٢٩٩) على ضرورة الإهتمام بتعليم المعاقين عقلياً وتدريبهم على المهارات غير الاكاديمية لتكون مخرجاً

لهم من جو الفشل الذى يحيط بهم فى مجال التعليم الأكاديمى، حيث لا تقتصر رعاية هذه الفئة من الأفراد على تقديم المعلومات الأولية فى القراءة والكتابة ومبادىء الحساب، بل تمتد الى اكسابهم بعض المهارات الاجتماعية والحياتية التى يمكن استخدامها فى مواقف الحياة كى يتفاعلوا مع المحيطين والأقران، وذلك بهدف ادماجهم وتفاعلهم فى المجتمع الذى يعيشون فيه ليعتمدوا على أنفسهم بصورة إيجابية فعالة.

– ومن ناحية أخرى: فان الدراسة الحالية محاولة لتفعيل سياسة الدمج بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين . ذلك أن تربية ورعاية ذوى الأحتياجات الخاصة فى مصر– ومنهم المتخلفين عقلياً استمرت متجهة نحو الفصل بينهم وبين الأطفال العاديين، ووضع كلا الفئتين فى مدارس منفصلة تماماً عن الأخرى، اعتقاداً من القائمين على كل منها بأن عملية الدمج من شأنها أن تؤدى الى أبراز العجز فى التعليم الذى تختص به هذه الفئة، فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالدونيه التى تؤدى بهم الى الفشل عن مواكبة المستوى الدراسى لفئة العاديين.. وكانت دعوى العزل فى مدارس خاصة هى مساعدة الطفل المعاق على تقبل اعاقته والخروج من عزلته معتزاً بكيانه متقبلاً لذاته قادراً على العمل بكفاءة فى المجتمع– غير أن هذه الأهداف لم تتحق نظراً لعزلتهم عن أقرانهم العاديين، وأفتقار مدارسهم الى الامكانات المادية والبشرية مما ينعكس بأثاره السلبية على تحصيلهم وتوافقهم النفسى والاجتماعى (محمد حسنين العجمى: ٢٠٠٠، ٣١٢).

– وعلى الرغم من أن البحوث والدراسات التربوية والتجارب التى أجريت فى كثير من بلدان العالم تؤكد بأن: "عدم دمج هذه الفئة من الأطفال مع أقرانهم العاديين، وعدم تكييف وضعهم الاجتماعى من المشاكل النفسية التى ترتد سلباً على الآداء والتفاعل الاجتماعى لهذه الفئة مما يعمق من حالات الفشل التى يعانى منها هؤلاء الأطفال ويجهض أى أمكانية لتفاعلهم الايجابى مع المجتمع بالشكل المطلوب

والاستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلة داخل المجتمع بدلاً من أن يكونوا عبئاً عليه (أميرة بخش: ١٩٩٥، ٥٤٣-٥٤٤). كما أن تعلم وتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً منعزلين عن الأطفال العاديين يؤثر سلبياً على مفهومهم عن ذاتهم، وتؤدى العزله الى تدعيم السلوك اللاتوافقى من خلال محاكاة الأطفال المتخلفين عقلياً لبعضهم البعض (عادل خضر، مايسه المفتى: ١٩٩٢، ٢٧٣) وبذلك فإن موضوع الدراسة الحالية يواكب الاحتياجات والمتطلبات التربوية الضرورية لرعاية المتخلفين عقلياً.

٣-مسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة:

كذلك : فإن قيمة الدراسة الحالية وأهميتها تنبع من مسايرتها للإتجاهات العالمية المعاصرة فى الأهتمام برعاية نوى الحاجات الخاصة بصفة عامة ومنهم المتخلفين عقلياً.. فلقد شهدت العقود الثلاثة الماضية زيادة سريعة فى كم المعلومات البحثية والطبية المؤدية الى فهم أفضل لمشكلة التخلف العقلى وبالتالى حفزت هذه المعلومات الجديدة للرعاية مرتبطة باحتياجات الشخص المعاق عقلياً سواء فى مؤسسات الرعاية أو فى المجتمع (صفوت فرج: ١٩٩٢، ٤١٩).

وأصبح الهدف من رعاية وتعليم وتدريب هؤلاء الأطفال هو زيادة كفاءتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتقويم سلوكهم من أجل التمهيد لعودتهم مرة أخرى للتفاعل مع أفراد مجتمع العاديين (عادل خضر، مايسه المفتى: ١٩٩٢، ٢٧٣).

وإيماناً بحقوق المعوقين فى حياة انسانية كريمة صدرت التشريعات التى أكدت حقهم فى الرعاية المتكاملة.. ففى بداية الثمانينات خصص عام ١٩٨١ عاماً دولياً للمعوقين وكان شعاره "المساواه والمشاركة الكاملة" - ومن ثم مسئولية المجتمع فى اتخاذ التشريعات اللازمة لحماية المعوقين وتمكينهم من الإستفادة من الخدمات المجتمعية والمشاركة فى البيئة وتقبل المجتمع لهم، بجانبى أقرانهم العاديين (محمد حسنين العجمى: ٢٠٠٠، ٣٠٥).

وتوالت المواثيق الدولية مثل الاعلان العالمى حول " التربية للجميع" عام ١٩٩٠، واتفاقيات الأمم المتحدة لحقوق الأطفال عام ١٩٩٠، واعلان برنامج فيينا الصادر عن المؤتمر العالمى لحقوق الأنسان عام ١٩٩٣، بالإضافة الى اعلان النوايا المنبثق عن الندوة شبة الأقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوى الحاجات الخاصة عام ١٩٩٣، والاعلان العالمى حول الاحتياجات التربوية الخاصة عام ١٩٩٤- وقد أكدت هذه المواثيق جميعاً على ضرورة تعميم التعليم الابتدائى واكماله لهذه الفئات بحلول عام ٢٠٠٠ (سعاد بسيونى: ١٩٩٦، ٧).

وفى إطار اهتمام مصر بتطوير التعليم فقد تضمن "مشروع مبارك القومى" أهمية توفير الرعاية التربوية للمعوقين بما يمكنهم من امتلاك أساسيات الثقافة المشتركة فى المرحلة الأولية، وصدرت وثيقة الطفل المصرى التى أعلنها السيد الرئيس/ محمد حسنى مبارك رئيس الجمهورية والتى نصت على أن تكون السنوات ٨٩-١٩٩٩ العقد الأول لحماية الطفل المصرى ورعايته. وفى أكتوبر ١٩٨٩ أعلنت السيده حرم السيد رئيس الجمهورية بأن عام ١٩٩٠ هو عام الطفل المصرى المعوق، وأكد المؤتمر القومى لتطوير مناهج التعليم الابتدائى عام ١٩٩٣، والمؤتمر القومى للتربية الخاصة عام ١٩٩٥ على أهمية ادماج الأطفال المعوقين فى التعليم العام وفى سن مبكر.. وفى فبراير ٢٠٠٠ أعلن السيد رئيس الجمهورية اعتبارالسنوات العشر القادمة ٢٠٠٠-٢٠١٠ العقد الثانى لحماية الطفل المصرى.

لذا: كان طبيعياً أن تهتم الدراسات النفسية التربوية بمتطلبات تفعيل استراتيجية لتربية الأطفال ذوى الحاجات الخاصة فى مصر- ومنهم المتخلفين عقلياً - من شأنها اتاحه الفرصة أمام الطفل المعاق ليتعلم بجانب الطفل العادى فى فصول العاديين، وتوفير المكان المناسب ليتعلم الطفل المعاق بجانب أسرته وفى مكان اقامته، مما يتيح الفرصة لاستيعاب أكبر عدد من المعاقين ليتعلموا فى مدارس العاديين (محمد حسنين العجمى: ٢٠٠٠، ٣٠٧).

٤- قلة الدراسات المحلية فى هذا المجال:

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية أن الدراسات التى تناولت تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا باستخدام برامج تدريبية مازالت قليلة على المستوى العربى، ناهيك عن قلة الدراسات التى قارنت بين نظامى الدمج والعزل فى مجال تنمية المهارات الاجتماعية - وبالتالى فان الدراسة الحالية تسد ثغرة فى الدراسات العلمية فى هذا المجال، وما تسفر عنه من نتائج سوف يكون له قيمة تطبيقية للعاملين فى مؤسسات رعاية وتأهيل المتخلفين عقلياً وأسرهم والأستفادة من البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل المتخلف عقلياً مما يجعله قادراً على أكتساب مهارات تجعله يثق فى نفسه وفى تفاعلاته الاجتماعية مع أقرانه من المتخلفين عقلياً ومن الأطفال العاديين.

مصطلحات الدراسة:

١- التخلف العقلى: Mental Retardation

يعرف عادل الأشول (١٩٧٨-٥٨٨) التخلف العقلى بأنه مصطلح يستخدم للإشارة الى القدرة العقلية دون المعدل العادى أو المتوسط (٧٠ درجة فأقل) وعادة ما يرتبط باضطراب السلوك التكيفى عند الفرد.

ويرى كمال دسوقى (١٩٩٠، ٥٣١) أن التخلف العقلى هو: "ذهنية دون السواء من أى نوع". وأن المتخلف عقلياً هو "الفرد عديم الأهلية دراسياً ومهنياً واجتماعياً بقيود قواه العقلية، وهو غير قادر على أن يؤدى وظائفه بكفاية إلا فى بيئة محمية".

وتحدد الباحثة الأطفال المتخلفين عقلياً فى الدراسة الحالية بأنهم الأطفال الذين يحصلون على مستوى أداء عقلى وظيفى بين ٥٠-٧٠ طبقاً لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء- الصورة الرابعة، مرتبطاً بقصور فى السلوك التكيفى (طبقاً للمقياس المستخدم).

٢-الدمج:

هناك أكثر من مفهوم أو مصطلح يستخدم للإشارة الى عملية دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين.. وعلى الرغم من تشابه المفاهيم من حيث المضمون العام الا أنها تختلف بدرجة أو بأخرى ضمن الإطار العملى الذى يشير اليه كل مفهوم . من ذلك:

أ-مصطلح الدمج بمعنى التكامل Integration:

ويشير بشكل عام الى تكامل الأنشطة الاجتماعية والتعليمية العادية جنباً الى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عاديه كما أن هذا المصطلح يشير الى التطبيع نحو العادية Normalization ويقتضى ضرورة تزويد الأطفال المتخلفين عقلياً بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسى أو خارجه بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الأخرين والتفاعل معهم فى ظل ظروف ومواقف عادية (فتحى عبد الرحيم: ١٩٨١: ٢٥٤-٢٥٥).

ويشير طلعت منصور (١٩٨٤: ٦٢) الى أن الدمج يعنى - تكامل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى أوضاع وبرامج التربية النظامية.. ويرى بأنه: "حالة تهيؤ أو استعداد عام من المعلمين والعاملين مع المعوقين والوالدين والمجتمع فى تربية ورعاية المعوقين مع العاديين فى سياق بيئة أقرب الى العادية قدر الامكان".

ب-مصطلح الدمج بمعنى توحيد المساق التعليمى Mainstreaming:

ويقصد به دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس والفصول العادية جزءاً من فترات الدراسة النهارية مع زملائهم العاديين مع الأهتمام باحتياجاتهم الأخرى عن طريق الاستفادة من البرامج الأخرى مثل: الأستفادة من غرفة المصادر أو من معلم التربية الخاصة (عبد العزيز من العبد الجبار: ١٩٩٨، ١٧١). كما يعرف بأنه: وضع الطفل المعوق مع الطفل العادى داخل إطار التعليم

النظامى ولمدة قد تصل الى ٥٠٪ من وقت اليوم الدراسى، مع تطوير الخطة التربوية التى تقدم المتطلبات النظرية الأكاديمية أو المقرر الدراسى، ووسائط التدريس التى تحقق الأهداف المرجوة، مع تعاون التربويين فى نظام التعليم الخاص والتعليم النظامى من أجل رعاية وتعليم المعوقين بفئاتهم المختلفة أثناء وقت الدمج فى بيئة التعليم النظامى (محمد حسنين العجمى: ٢٠٠٠، ٣٢٢).

جـ- مصطلح الدمج الشامل أو الاستيعاب Inclusion:

ويقصد به الدمج الكلى فى النظام التعليمى العام أى: أن يكون الأفراد المعوقين جزءاً متضمناً أو مستوعباً فى الفصل الدراسى – بمعنى : استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة ضمن النظام التعليمى العام (فاروق صادق: ١٩٩٨، ١٧). كما أنه مصطلح يستخدم لوصف الترتيبات التعليمية عندما يكون جميع الطلاب – بغض النظر عن نوع أو شدة الاعاقة التى يعانون منها – يدرسون فى فصول مناسبة لأعمارهم مع زملائهم العاديين فى مدرسة الحى الى أقصى حد ممكن، مع توفير الدعم لهم فى هذه المدارس (عبد العزيز بن عبد الجبار: ١٩٩٨: ١٧٢). ويعرف ديان برادلى وآخرون (٢٠٠٠: ١٩–٢٠) مدرسة الدمج الشامل Inclusive school بأنها المدرسة التى لا تستثنى أحداً – حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض أو عدم استبعاد أى طفل بسبب وجود اعاقة لديه، وتعتمد على سياسة الباب المفتوح، لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم واعاقتهم.

وعلى هذا: ترى الباحثة أنه: عندما يتم وضع الطفل المعاق (المتخلف عقلياً) مع أقرانه العاديين خلال الأنشطة المدرسية التى تمكنه من اكتساب المهارات الاجتماعية وخبرات الحياة اليومية لفترتين أو ثلاثة أسبوعياً فان هذا يعتبر مثالاً للتكامل .. أما عندما يتم وضع الطفل المعاق مع الطفل العادى ببرنامجه الأكاديمى مرة أو مرتين يومياً مع توفير المساعدات التعليمية التكميلية من مدرسى التربية الخاصة فإن ذلك يعتبر توحيداً للمسار التعليمى لهذا الطفل.. أما اذا تلقى الطفل

المعاق نفس الخدمة التربوية المدرسية مع زملائه العاديين دون استثناء فهذا هو الاستيعاب.

ويقصد بالدمج فى الدراسة الحالية: فصول التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية.. والأطفال المدمجون فى اجراءات الدراسة هم الأطفال المتخلفون عقلياً المأخوذون من هذه الفصول بحيث يندمجون فى أنشطة برنامج الدراسة مع أطفال عاديين من نفس المدرسة.

اما العزل Segregation فيقصد به فى الدراسة الحالية: أطفال القسم الداخلى بمعهد التربية الفكرية الذين يقيمون بالمعهد اقامة كاملة ماعدا اجازة نهاية الأسبوع.. وأطفال مجموعة العزل - هم الأطفال المتخلفين عقلياً المأخوذين من القسم الداخلى المشاركون فى برنامج الدراسة الحالية

٣-المهارات الاجتماعية Social skills:

يعرف هاسيلت وآخرون Hasselt et al. (١٩٨٢، ٤١٣) المهارات الاجتماعية بأنها: "مجموعة من الأنماط السلوكية - اللفظية وغير اللفظية التى يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس: كالرفاق، والأخوة، والوالدين، والمعلمين - والتى تعمل كميكانيزمات تحدد معدل تأثير الفرد فى الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيداً عما هو مرغوب أو غير مرغوب فى البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى أو ضرر للآخرين من حوله.

ويعرف ريجيو Riggio (١٩٩٠) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالى والاجتماعى بطريقة لفظية كأجادة لغة الكلام، الى جانب مهارته فى ضبط انفعالاته، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، مع وعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وقدرته على لعب الدور استحضار الذات اجتماعياً

ويعرف محمد السيد (١٩٩٨، ١٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل

على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إذاءهم، وضبط الانفعالات فى مواقف التفاعل الاجتماعى بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وتعرف الباحثة المهارات الاجتماعية اجرائياً فى الدراسة الحالية بأنها: "قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعى مع أقرانه، والاستقلال الذاتى، والتعاون مع الآخرين، والقدرة على ضبط الذات، الى جانب توافر المهارات البينشخصية فى إقامة علاقات ايجابية بناءه مع الآخرين، وتدبير الأمور والتصرفات، مع القدرة على التحكم فى المهارات المدرسية (الأكاديمية).

٤-الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders:

يعرف محمد عودة، كمال مرسى (١٩٨٦) اضطرابات الطفولة بأنها صعوبات تواجه بعض الأطفال بشكل متكرر ولا يمكنهم التغلب عليها بأنفسهم، أو بإرشادات وتوجيهات والديهم ومدرسيهم - فيسوء توافقهم ، ويعاق نموهم النفسى أو الاجتماعى أو الجسمى، ويسلكون سلوكاً غير مناسب لسنهم، أو غير مقبول اجتماعياً، وتضعف ثقتهم بأنفسهم، ويسوء مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين ، وتقل فاعليتهم الايجابية فى المواقف الاجتماعية، وتضعف قابليتهم للتعلم والاكتساب، ويحتاجون الى رعاية خاصة على أيدى متخصصين فى مجالات الصعوبة التى يعانون منها.

ويعرف عبد الستار ابراهيم وأخرون (١٩٩٣: ٢٣) الاضطرابات السلوكية بأنها: كل سلوك يثير الشكوى من الطفل تخرج عن السلوك العادى مما يعوق حياته العادية ويؤثر على حياته الاجتماعية ويحتاج معها الى مساعدة علاجية من المتخصصين للتخلص من ذلك السلوك.

وتعرف الباحثة الاضطرابات السلوكية فى الدراسة الحالية بأنها الانحرافات السلوكية غير التكيفية التى تتضمن : السلوك المدمر والعنيف، السلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، سلوك لا يوثق به، الانسحاب، السلوك النمطى واللزمات، عادات اجتماعية غير مقبوله، عادات صوتيه غير مقبولة، عادات غير مقبولة

أو شاذه، سلوك ايذاء النفس، الميل الى الحركة الزائدة، السلوك الشاذ جنسياً، الميل للأضطراب الانفعالي، استعمال الأدوية (وذلك وفقاً لما يقيسه القسم الثاني من مقياس السلوك التكيفي المستخدم في الدراسة).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١-الحدود الزمنية:

تتحدد الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية وتطبيق برنامج الدراسة والذي استغرق الفصل الدراسي التالي من العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ أي اعتباراً من ٣ فبراير ٢٠٠١ حتى ٢٩ مارس ٢٠٠١، ثم متابعة عينة الدراسة لمده شهرين بعد انتهاء البرنامج.

٢-الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الحالية في مؤسستين تعليميتين للتربية الخاصة تابعتين لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الشرقية هما:

- فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية بمدينة بلبيس.
- معهد التربية الفكرية بالزقازيق.

٣-الحدود المنهجية:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي لاختبار فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية يطبق على نظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بالنظامين.

ومن ثم: تحددت متغيرات الدراسة على النحو التالي:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.
- المتغير التابع الأول: تنمية المهارات الاجتماعية لدى مجموعتي الدمج والعزل.

- المتغير التابع الثانى: خفض الاضطرابات السلوكية.
- المتغيرات الوسيطة: العمر، الجنس، الذكاء، المستوى الاقتصادى الاجتماعى (وقد تم تثبيت أثر هذه المتغيرات).

كما تم استخدام مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين لاختبار فعالية البرنامج، كما استخدمت طريقة القياس القبلى، البعدى، التتبعى لنفس الغرض.

٤-الحدودالبشرية:

استخدمت الدراسة الحالية عينة مبدئية مكونه من ٨٠ طفلاً من المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) ٣٠ طفلاً من العادين (كعينة استطلاعية) تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من بينها وتمثلت فى أربع مجموعات:

١- المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية ببلبيس.. بالإضافة الى ١٠ أطفال عاديين من نفس المدرسة، تم دمجهم معاً فى تنفيذ برنامج الدراسة حيث تم تطبيق برنامج المهارات الاجتماعية عليهم.

٢- المجموعة التجريبية الثانية: (مجموعة العزل) وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من القسم الداخلى بمعهد التربية الفكرية بالزقازيق - حيث تم تطبيق نفس البرنامج عليهم.

٣- المجموعة الضابطة الأولى: وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من الفصول الملحقه بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية ببلبيس (لم يتعرضوا لبرنامج المهارات الاجتماعية).

٤- المجموعة الضابطة الثانية: وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من القسم الداخلى بمعهد التربية الفكرية بالزقازيق (لم يتعرضوا لبرنامج المهارات الاجتماعية).

وقد تمت المجانسة بين المجموعات فى العمر، والجنس، الذكاء ، المستوى الاقتصادى الاجتماعى.

الفصل الثانى

التخلف العقلى

- تعريف التخلف العقلى .
- تصنيف التخلف العقلى :

أ - تصنيف التخلف العقلي حسب اسباب الاعاقة.

ب - تصنيف التخلف العقلى حسب توقيت الاصابة.

جـ - تصنيف التخلف العقلى حسب المظاهر الاكلينيكية.

د - تصنيف التخلف العقلى حسب درجة الاصابة .

تعريف التخلف العقلى

لقد كان اصطلاح النقص العقلى mental deficiency يستخدم بالتبادل مع التخلف العقلى mental retardation كاصطلاح مفضل ، واقترحت منظمة الصحة العالمية WHO مصطلح المستوى العقلى دون العادى mental subnormality الذى يعبر عن انخفاض نسبة الذكاء عن ٧٠، واستخدم غالبا كمصطلح قانوى أو رسمى ليدل على الضعف العقلى.

والباحثة لن تخوض فى ذكر التعريفات متعددة المناحى والتوجهات للتخلف العقلى ، ولكنها سوف تعرض فقط التعريفات الحديثة والمعاصرة لهذا المصطلح :

١- تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى :

يعد تعريف هيبر Heber (١٩٥٩) هو أساس التعريفات الحديثة حيث عرف التخلف العقلى بأنه : حالة تتميز بمستوى عقلى وظيفى دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحبها قصور فى السلوك التكيفى للفرد، وتبنت الجمعية الأمريكية للضعف العقلى American Association of mental Deficiency هذا التعريف ونشرته أعوام ١٩٥٩، ١٩٦١، ١٩٦٦: غيرأن هذا التعريف قد وجه إليه النقد حيث حدد هيبر مستوى التدنى عن المتوسط فى مقاييس الذكاء بانحراف معيارى واحد – وهذا يعنى اعتبار التخلف العقلى على مقياس وكسلر من ٨٥ درجة فأدنى، وعلى مقياس بينيه ٨٤ درجة فأدنى، وهذا يعنى ان نسبة المتخلفين عقليا على التوزيع الاعتدالى تصل الى ١٥٫٨٧٪ من حجم المجتمع، وهذه النسبة مبالغ فيها (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٧، ٤١).

كما قدم جروسمان Grossman (١٩٧٣) تعريفاً للتخلف العقلى بأنه : "يشيرإلى أداء ذهنى عام منخفض عن المتوسط بدرجة دالة ، يوجد متلازماً مع عيوب فى السلوك التكيفى، ويظهر أثناء فترة النمو"

وأشار جروسمان إلى أن الأداء الذهنى العام للفرد ينخفض عن المتوسط بانحرافين معياريين أو أكثر (وهذا يعنى بالنسبة لمقياس وكسلر أن يكون ذكاء الفرد ٧٠ فأقل - على إعتبار أن الأنحراف المعيارى ١٥ درجة ، وعلى مقياس بينيه يكون ذكاء الفرد ٦٨ فأقل - على أعتبار أن الأنحراف المعيارى ١٦ درجة).

كما حدد التعريف أن إنخفاض الآداء الذهنى العام يكون متلازماً مع عيوب فى السلوك التكيفى الذى يعنى الدرجة التى يعنى بها الفرد بمعايير الاستقلال الذاتى والمسئولية الاجتماعية المتوقعة من مجموعة عمرية وثقافية مماثلة لحالته. ولقد نشرت الجمعية الامريكية للتخلف العقلى American Association of Mental Retardation تعريف جروسمان أعوام ١٩٧٣، ١٩٧٧، ١٩٨٣ بنفس الصياغة.

وفى عام ١٩٩٢ أصدرت الجمعية تعريفاً للتخلف العقلى اعتبرته تعريفا فيدرالياً، وأصبح هذا التعريف هو أكثر التعريفات شيوعاً وقبولاً بين المتخصصين فى الوقت الحالى - وينص على أن التخلف العقلى " **نقص جوهرى فى الأداء الوظيفى الراهن، يتسم باداء ذهنى وظيفى دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور فى اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، الرعاية الشخصية ، الحياة المنزلية، المهارات الأجتماعية ، الأستفادة من المجتمع، التوجيه الذاتى، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ، العمل... ويظهر التخلف العقلى قبل سن الثامنة عشرة".**

وطبقاً لهذا التعريف:

- تتحدد الوظائف العقلية باستخدام اختبارات الذكاء المقننة .
- كما أن اصطلاح انخفاض ملحوظ دون المتوسط العادى : يشير إلى أن نسبة الذكاء تكون تقريباً ٧٠ أوأقل ، أو إنحرافين معياريين سالبين .
- ويمكن قياس الوظائف التكيفيه باستخدام مقياس مقنن للسلوك التكيفى - حيث

تكون الوظائف التوافقية للمتخلفين عقلياً دون المستوى العادى الذى يتمشى مع المعايير الأجتماعية المتوقعة والمقبولة ممن هم فى مثل عمر الفرد الزمنى وثقافته.

- أن التخلف العقلى يجب أن يكون واضحاً أثناء الطفولة قبل الثامنة عشرة ، أما القصور العقلى الذى يظهر فى الحياة والذى ينتج عن المرض العقلى أو تلف المخ أو غيرها فانه لايعد تخلفاً عقلياً . (AAMR, 1992, 21) .

٢-تعريف منظمة الصحة العالمية :

فى الطبعة العاشرة من التصنيف الأحصائى الدولى للأمراض والمشكلات المتصلة بالصحة International Statistical Classification of Diseases and related Health Disorders المعروف اختصاراً بـ ICD-10 (١٩٩٢) يعرف التخلف العقلى بأنه :

" حالة من توقف النمو العقلى أو عدم اكتماله ، تتميز بشكل خاص باختلال فى المهارات التى تظهر أثناء دورة النمو، وتؤثر فى المستوى العام للذكاء - أى القدرات المعرفية واللغوية والحركية والأجتماعية .. وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسى أو جسمى أخر . وبذلك يركز هذا التعريف على أنه يشترط أن يكون هناك :

- انخفاض فى مستوى الأداء الذهنى كما يتم تقديره بواسطة اختبارات معيارية تطبق على كل فرد على حده .

- يرتبط انخفاض مستوى الأداء الذهنى بضعف فى القدرة على التكيف مع المطالب اليومية للبيئة الأجتماعية العادية فيكون السلوك التكيفى مختلاً دائماً ، ولكن فى البيئات الإجتماعية التى تكفل الوقاية وتوفر الدعم والمساندة فقد لايكون هذا الإختلال ظاهراً فى الأفراد ذوى التخلف العقلى الخفيف .

- إن التخلف العقلى قد يكون مصحوباً باضطرابات نفسيه وجسمية تؤثر بدرجة كبيرة على الصورة الاكلينيكية وطرق استخدام أى مهارات - بل ان معدل انتشار الاضطرابات النفسية الأخرى بين المتخلفين عقلياً يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه بين عموم السكان.

- إن تشخيص التخلف العقلى يجب أن يستند الى تقييمات شاملة للقدرات وليس على مجال واحد من مجالات الأختلال النوعى أو المهارات (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٣٨-٢٣٩).

٣-تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسى :

فى الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصى الأحصائى للأضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders المعروف اختصاراً بـ DSMIV (١٩٩٤) يعرف التخلف العقلى بأنه :

انخفاض ملحوظ دون المستوى العادى فى الوظائف العقلية العامة يكون مصحوباً بانحسار ملحوظ فى الوظائف التكيفية، مع التعرض للمرض قبل سن الثامنة عشرة".

ومن ثم : فإن هذا التعريف يتطلب استيفاء المحكات التالية لتشخيص الحالة على أنها تخلف عقلي :

١- أداء ذهنى وظيفى دون المتوسط ونسبة ذكاء حوالى ٧٠ أو أقل على أختبار ذكاء يطبق فردياً.

٢- عيوب أو جوانب قصور مصاحبة للأداء التكيفى الراهن (أى كفاءة الشخص فى الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم فى عمره أو جماعته الثقافية فى اثنين على الأقل من المجالات التالية : التواصل ، استخدام امكانات المجتمع ، التوجيه الذاتى ، المهارات الأكاديمية الوظيفية ، العمل ، الفراغ ، الصحة والسلامة ، التكيف مع متطلبات المواقف والحياة الأجتماعية .

٣- يحدث ذلك قبل سن ١٨ سنة .

وهكذا : فأن التعريفات الحديثة للتخلف العقلى تنطوى صراحة أو ضمنا على دلالات هامة لتشخيص التخلف العقلى :

أولاً : أنها تشير إلى الأداء عند زمن معين ولايشير صراحة إلى ما يناقض ذلك.

ثانياً : أن تعريف التخلف العقلى ليس قاصراً فقط على درجة اختبار الذكاء ولكن يركز على معيار ثنائى الابعاد (انخفاض الذكاء والعجز فى السلوك التكيفى) - وهذا لايدع مجالاً لتشخيص الفرد الكفء اجتماعياً كمتخلف ، لأن أداءه فى اختبار الذكاء ضعيف .

وأخيراً : فان هذه التعريفات تركز على تقييم الفرد بالنسبة لنجاحه فى المهام النمائية الخاصة بمراحل النمو الملائمة لمجموعته العمرية التى ينتمى اليها.
(APA, 1994, 40)

وبناء على ذلك تنتهى الباحثة إلى تبنى تعريف للتخلف العقلى بأنه :

" حالة توقف أو عدم أكتمال النمو العقلى يولد بها الطفل أو تحدث فى سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو جينيه أو بيئيه أو فيزيقيه ، ويتضح آثار عدم اكتمال النمو العقلى فى مستوى أداء الطفل فى المجالات التى ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق الأجتماعى ، وبحيث ينحرف مستوى الأداء العقلى عن المتوسط فى حدود انحرافين معياريين سالبين ".

تصنيف التخلف العقلى

جرت العادة على تصنيف المتخلفين عقليا الى فئات إما وفقا لأسباب الأصابة، أو وفقاً لتوقيت حدوثها،أو تصنيفهم حسب المظاهر الاكلينيكية أو وفقاً لدرجة أو شدة الاصابة :

أ - التصنيف حسب أسباب الاعاقة :

يعد تصنيف تريدجولد **Tredgold** من أقدم التصنيفات السببية Etiology حيث يصنف التخلف العقلى إلى الفئات التالية :

١- تخلف عقلى أولى Primary Amentia : وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التى ترجع لأسباب أو عوامل وراثية .

٢- تخلف عقلى ثانوى Secondary Amentia : وتشمل حالات التخلف العقلى التى تعود أسبابها الى عوامل بيئية كالمرض أو الاصابات أو التشوهات الخلقية التى تحدث قبل وأثناء وبعد الولادة .

٣- تخلف عقلى مختلط Mixed Amentia (وراثى وبيئى) : وتشمل تلك الحالات التى تشترك فيها العوامل أو المسببات الوراثية والبيئية معاً .

٤- تخلف عقلي غير محدد الأسباب : وتشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من المتخلفين عقلياً (وخاصة مستوى التخلف العقلى البسيط) التى يصعب فيها تحديد أسباب أو عوامل معينة أدت إلى التخلف (سليمان الريحانى : ١٩٨١، ٩٥).

- وقسم استراوس وليتنين **Strauss & Lettinen** التخلف العقلى الى نوعين :

١- التخلف العقلى الناشئ عن عوامل داخلية Endogenous : ويحدث نتيجة الوراثة وقبل الولادة .. ويوجد فى حالات المتخلفين عقلياً الذين لايظهر عليهم عيوب جسمية عضوية .

٢- التخلف العقلى الناشئ عن عوامل خارجية Exogenous : وينشأ عن أسباب بيئية أو مكتسبة نتيجة تغيرات مرضية تطرأ على النحو العادى قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها. ويظهر فى الحالات الأكلنيكية المصاحبة للتخلف العقلى لاسيما تلك الحالات التى يحدث فيها تلف في المخ (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٣١ كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧، ٩٦).

- كما صنفت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى المتخلفين عقلياً إلى عشر فئات تبعاً لأسباب أو مصدر الاعاقة - هى :

١- تخلف عقلي مرتبط بأمراض معدية infection diseases مثل : الحصبة الألمانية ، والزهرى - خاصة اذا حدثت الاصابة فى الشهور الثلاثة الأولى من الحمل .

٢- تخلف عقلي مرتبط بأمراض التسمم intoxia diseases مثل : اصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص أو الزرنيخ أو أكسيد الكربون.

٣- تخلف عقلي مرتبط بأمراض ناتجة عن اصابات جسمية Physical truma مثل اصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لأى سبب من الأسباب.

٤- تخلف عقلي مرتبط بأمراض اضطراب التمثيل الغذائى Disorder metabolism diseases مثل : حالات الفينيل كيتونيوريا Phenylketonuria، والجلاكتوسيميا Galactosemia.

٥- تخلف عقلي مرتبط بخلل الكروزومات - مثل عرض داون.

٦- تخلف عقلي مرتبط بأمراض ناتجة عن أورام غريبة مثل الدرن.

٧- تخلف عقلي مرتبط بأمراض غير معروف سببها تحدث قبل الولادة .

٨- تخلف عقلي مرتبط باضطراب عقلي - مثل التوحد الطفولى (الاجترار الذهنى الذاتى) Autism.

٩- تخلف عقلي مرتبط بأمراض غير معروف سببها تحدث بعد الولادة .

١٠- تخلف عقلي مرتبط بأسباب غير عضوية : ناتج عن عوامل أسرية وثقافية (حرمان ثقافى أو بيئى)... (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٥-٢٦).

ب - التصنيف حسب توقيت الاصابة :

يقترح يانيت Yannet تقسيما ثلاثياً لحالات التخلف العقلى بحسب توقيت حدوث الاعاقة تضمن الفئات التالية :

١- تخلف عقلى يحدث فى المرحلة قبل الولادية Pre-natal : ويتمثل فى الحالات التى يحدث فيها التخلف العقلى لأسباب فسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل الى الجنين من الوالدين أو أحداهما - مثل : عامل الريزوس RHF ، وعدم انضباط السكر فى الدم ، والضغط المرتفع الذى يمكن أن يؤثر على نمو الجهاز العصبى المركزى للجنين ، وتعاطى الكحوليات والعقاقير المزمنة أثناء الحمل ، وتعاطى الأدوية لاحداث المناعة أثناء الحمل، وأصابة الأم بالأمراض الفيروسية المعدية كالحصبة الألمانية، والزهرى...الخ (Knerr, 1995, 490).

٢- تخلف عقلى يحدث أثناء الولادة Intra-natal : ويتمثل فى الحالات التى يتعرض فيها الجنين للأصابة أثناء الولادة كالاختناق أو اصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة .

٣- تخلف عقلى يحدث بعد الولادة Post-natal : ويتمثل فى الحالات التى تحدث الإصابة لديها خلال الفترة النمائية - كتعرض الفرد لبعض الأمراض كالالتهابات السحائية ، واصابات المخ نتيجة التسمم بأملاح الرصاص، أو أول أكسيد الكربون، والإصابات المباشرة للدماغ نتيجة الحوادث (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٣٤-٣٥).

جـ - التصنيف حسب المظاهر الاكلينيكية :

ويعتمد هذا التصنيف على المظاهر والملامح البدنية التى تصاحب بعض حالات التخلف العقلى... ويندرج تحت هذا التصنيف الفئات التالية :

١- حالات المغولية أو عرض داونى Mongolism / Dawn's Syndrome

وتمثل ١٠٪ من حالات التخلف العقلى المتوسط والشديد أو واحد لكل ٧٠٠ حالة من حالات المواليد الأحياء، ويتميز أصحابها بسمات بدنية مميزة تشبه الجنس المنغولى .. وترجع إلى وجود كروموزوم زائد فى أحد كروموزومات الجنس (غالبا الزوج رقم ٢١) فتصبح عدد الكروموزومات فى الخلية المخصبة ٤٧ بدلا من ٤٦ كروموزوماً .. وقد وجد أن نسبة الأصابة تزداد بزيادة عمر الأم ، كما وجد أن الكروموزومات غير الطبيعية تستحث بالاشعاع. (فاروق صادق: ١٩٧٦، ٧٥، محروس الشناوى : ١٩٩٧ ، ٨٦-٩٠، Knerr, 1995, 92).

٢- حالات استسقاء الدماغ Hydrocephaly

هو تراكم السائل النخاعى الشوكى داخل الجمجمة مما يؤدى إلى زيادة الضغوط داخلها فتتلف أنسجة الدماغ، وترجع زيادة هذا السائل إلى اختلال اعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع انسيابه وجريانه السوى (سوين : ١٩٧٩، ٧٩٧) .. وتحدث هذه الحالة نتيجة حدوث عدوى : كالزهرى أو الألتهاب السحائى الذى تصاب به الأم أثناء الحمل، وربما تظهر هذه الحالة قبل الولادة أو خلال السنة الأولى من العمر أو فى الطفولة المبكرة (كمال دسوقى : ١٩٧٤، ٢١٢).. ويمكن التعرف المبكر على هذه الحالة عن طريق قياس محيط الرأس الرضيع مراراً ، وملاحظة البقعة الرخوة من الدماغ (النافوخ) ، حيث يزيد نمو الدماغ بمعدل ١-٢ بوصة كل شهر (حامد زهران : ١٩٧٤، ٤٧٠).

٣- حالات كبر الدماغ Macrocephaly

وتتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم ووزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء والخلايا الضامة بالمخ ... وترجع هذه الحالة الى وجود عيب فى المخ انتقل عن طريق الجينات الوراثية مما أدى إلى النمو الشاذ فى أنسجة المخ (حامد زهران . ١٩٧٤ ، ٤٧٢، فاروق صادق، ١٩٧٨، ٧٣).

٤- حالات صغر الدماغ Microcephaly

وتنشأ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلايتجاوز محيط الجمجمة عند تمام النمو عن ١٧-١٩ بوصة (متوسط الشخص السوى ٢٢ بوصه) ، ويتميز أصحابها بقصر القامة ، ويقعون فى مستويات التخلف المتوسط والشديد والعميق مع ضعف اللغة والقدرات العقلية (كمال دسوقى: ١٩٧٤، ٢١١) .. وترجع حالات صغر الجمجمة إلى أسباب وراثية نتيجة لعامل جينى فطرى متنحى، أو إلى عوامل مكتسبة قبل أو أثناء أو بعد الولادة : كإصابة الأم بالحصبة الألمانية، أو الزهرى أو التعرض لأشعة X ، أو نتيجة حدوث نزيف أثناء الولادة ، أو انسداد أحد شرايين المخ، أو لتعرض الطفل بعد الولادة للالتهابات السحائية أو التسمم أو اصابة المخ (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٦٧-٦٨).

٥- حالات القصاع (القزمية) Cretinism

ويكون فيها الفرد قصيراً لايتجاوز طوله ٨٠-٩٠ سم فى الرشد، وترجع الى أسباب وراثية أو خلقية نتيجة لنقص افرازات الغدة الدرقية لدى الأم الحامل ، وقد ترجع إلى عوامل مكتسبة لنقص عنصر اليود فى غذاء الطفل بعد الميلاد - الأمر الذى يؤدى إلى تلف المخ، ويبدو على الطفل الكسل والخمول وبطء الاستجابة والنمو النفسى الحركى ، ويتأخر نمو الكلام ، وتتراوح درجة التخلف العقلى بين المتوسط والشديد (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٥٥-٥٦).

٦- الحالات المرتبطة بعامل الريزوس RH Factor

وهذا العامل هو أحد مكونات الدم فاذا وجد عند شخص ما كان موجبا من حيث العامل RH ، واذا لم يوجد لديه كان هذا الشخص سالباً من حيث هذا العامل... والغالبية العظمى من الناس (٨٥٪) يحملون RH موجب فى فصيلة الدم، بينما تحمل القلة RH سالب. فاذا كانت فصيلة الأم تحمل RH سالب ويحمل الأب RH موجب ورث الطفل من أبيه RH موجب .. ويترتب على اختلاف دم الأم عن دم

الجنين الى تكوين أجسام مضادة فى دم الأم تتسرب إلى الجنين عن طريق الحبل السرى فتهاجمه وتتلف جزءاً كبيراً من كرات الدم الحمراء... وفى الحالات التى لاتحدث فيها وفاة الجنين تصل الأجسام المضادة إلى خلايا المخ فتؤثر على وظائفه وتؤدى إلى التخلف العقلى (حامد زهران : ١٩٧٤، كمال دسوقى : ١٩٧٤، فاروق صادق : ١٩٧٨، محروس الشناوى:١٩٩٧).

٧- حالات الشلل السحائى Cerebral Palsy

وهو أكثر الحالات المصاحبة للتخلف العقلى لاسيما من الدرجات المتوسطة والشديدة فحوالى ٥٠-٧٠ ٪ من حالات الشلل السحائى أو التسمم والقصور فى تكوين المخ (عبدالمطلب القريطى:١٩٩٦، ٩٨).

٨- حالات الفينيل كيتونيوريا Phenylketonuria (PKU)

هى الحالات التى يحدث لديها خلل فى التمثيل الغذائى للحامض الأمينى المعروف باسم فينيل ألانين Phenylalanine الذى يدخل فى تكوين اللحوم والبروتينات نظراً لقصور فى العصارة الكبدية - ويؤدى ارتفاع هذا الحامض فى الدم الى آثار سامة على خلايا المخ ينتج عنها موت الخلايا العصبية .. وتنتقل هذه الحالات وراثياً كصفة متنحية اذ يتوقف ظهورها على وجود هذا العامل المتنحى لدى كلا الوالدين، وتحدث أيضاً اذا كانت الأم مصابة فعلاً بهذه الحالة مما يجعل بيئة الرحم محتوية علـى مستويات عالية من الفينيل آلانين والكيتونات فينتج عنها تخلف عقلى مبكر وشديد لنسلها، وتتميز هذه الحالات بانخفاض شديد فى نسب الذكاء واختلالات عصبية وعقلية وحركة زائدة وانحرافات سلوكية ويتراوح انتشار حالات الفينيل كيتونيوريا بين ١:١٠٠٠٠ إلى ١:٢٠٠٠٠ فى الولايات المتحدة (محمد محروس الشناوى :١٩٩٧، ٩٣-٩٨، Knerr-1995, 422).

٩- حالات الصرع Epilepsy

وهى مصاحبة لنسبة كبيرة من المتخلفين عقليا ، ترجع إلى العوامل الوراثية

والأمراض المعدية والاصابات المباشرة والتسمم، وأورام المخ ، والأختناق سواء قبل الولادة أو خلالها (عبد المطلب القريطى: ١٩٩٦، ١٠٠).

١٠-حالات التصلب الحدبي الدرني Taberams Sclerosis

ويطلق عليها مرض بورنفيل Bourneville أو الـ Fpiloia الذى هـو المميز للثالوث : التخلف العقلى، والصرع، وتورم الغدد الدهنى في مؤسسات ضعاف العقول.. وتكشف فحوص ما بعد الوفاة عن وجود عقد متصلبة فى المخ فى لحاء (قشرة) نصفى كرة المخ ، وفى جدران التجاويف الجانبية، كما توجد أورام القلب والكلى- وهى حالات نادرة (كمال دسوقى : ١٩٧٤، ٢١٤، أحمد عكاشة : ١٩٨٠، ٣٩٤).

ⓓ- التصنيف حسب درجة الاصابة :

بعد تصنيف التخلف العقلى الى مستويات على أساس درجة أو شدة الاصابة هو الأوسع انتشاراً واستخداماً لأنه يعتمد على مستوى الآداء الوظيفى العقلى من ناحية ، وعلى درجة النمو والنضج بالأضافة إلى درجة القصور فى السلوك التكيفى من ناحية أخرى - وهذا ما جعل المنظمات العالمية تصنف المتخلفين عقلياً إلى أربعة مستويات وفقاً لهذين المحكين - وهى :

١- تخلف عقلى خفيف : Mild Mental Retardation

تمثل هذه الفئة المجموعة الكبرى من المتخلفين عقلياً وتبلغ حوالى ٨٥٪ فهم .. وهم الذين كان يطلق عليهم فئة البليد أو المأفون (المورون moron)، وأحياناً يطلق عليهم فئة القابلين للتعلم وهم يتصفون بالخصائص التالية :

أ - الأداء العقلى : يتراوح نسب ذكاء أفرادها بين ٥٠ - ٥٥ إلى ٧٠ ، ويتوقف النمو العقلى فى الرشد عند مستوى طفل عادى فى سن ٩ إلى أقل من ١٢ سنة تقريباً (Kaplan & Sadock, 1999, 1139) .

ب – النضج والنمو: ويبدو أصحاب هذه الفئة طبيعيين من الناحية البدنية ، ولاتظهر عليهم أعراض صريحة أو واضحة لتدل على التخلف العقلي، ولايحملون السمات الشكلية والمعوقات التي نراها في المجموعات الأولى في الذكاء (Hass, 1979, 273) ، وإن كان بعضهم يعانون من ضعف بسيط في البصر أو السمع الذي ينعكس على الوظائف الادراكية (Knerr : 1995, 293) كما أنه قد توجد حالات مصاحبة بنسب متباينة من الأضطرابات العضوية كالعجز الجسمي ، أو الصرع ، أو بعض الأضطرابات النمائية أو الذاتوية (التوحدية) ، (منظمة الصحة العالمية : ١٩٦٩، ٢٤٠).

وأطفال هذه الفئة غالباً ما يكون تخلفهم غير معترف به إلى أن تكشف عن ذلك اختبارات الذكاء عند دخولهم المدرسة .. وهم يكتسبون اللغة متأخرين بعض الشئ عن أقرانهم ، ولكن معظمهم يمكنه استخدام الكلام في أغراض الحياة اليومية، والمشاركة في المقابلات الأكلينيكية (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٣٩) ، ومع ذلك : فان من الصفات الاكلينيكية المميزة لهم ضعف المحصول اللغوى مما يجعل الطفل يعبر بجمل قصيرة غير سليمة التركيب، ويعانى من عيوب فى النطق من أكثرها شيوعاً: الخنة، وابدال الحروف، وعدم وضوح مخارجها (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢).

جـ – التعلم والتدريب: ويلاحظ أن أطفال هذه الفئة قابلون للتعلم ويمكن أن يستفيدوامن البرامج التعليمية العادية (عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧، ١٠٧) اذ يستطيعون تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب – وان كانوا يتقدمون ببطء فيدرسون كل مستوى فى سنتين أو ثلاثة سنوات (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢) .. وفى أواخر المراهقة late teens يكونوا قد اكتسبوا مهارات أكاديمية إلى مستوى الصف الخامس الابتدائى ، غير أنه تظهر الصعوبات الرئيسية عادة فى مجال التحصيل الأكاديمى خاصة فى القراءة والكتابة ، ولكن يمكن تقديم مساعدة كبيرة

لهـم بواسطة اساليب تعليمية مصممـة لتطوير مهاراتهم ، ولتعويضـهم عـن تعوقهم (منظمة الصحة العالية : ١٩٩٩، ٢٣٩)، ومن الممكن للقادرين منهم أن يحرزوا مستوى كاف من التعلم الذى يمكنهم من قراءة كلمات وجمل وقصص قصيرة، وملء استمارة طلب وظيفة (Hass, 1979, 223) .

د- الكفاية الاجتماعية والمهنية: ويستطيع هؤلاء فى المراهقة التسوق ، والتعامل بالعملة بحسب قيمتها، والتعرف على المواقيت ، وعلى أيام الأسبوع ، ولكنهم يفشلون فى التعرف على أسماء الشهور أو فصول السنة (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢).

أغلبهم يكتسبون استقلالاً كاملاً فى رعاية أنفسهم (تناول الطعام، الأغتسال، ارتداء الملابس ، التحكم فى التبول والتبرز) ، وفى المهارات العملية المنزلية وان كان معدل نموهم أبطء من الطبيعى بكثير (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٣٩). يمكن تدريب أصحاب هذه الفئة على بعض المهن اليدوية التى تؤهل الفرد للحصول على عمل فى المصانع والشركات والمؤسسات الحكومية والأهلية (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢) .. وعند الوصول للرشد فان أغلبهم يمتلكون قدرة على أداء الأعمال التى تستدعى قدرات عملية تطبيقية أكثر منها أكاديمية ، ويجدون أعمالاً يدوية غير ماهرة وشبه ماهرة (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٣٩). ومع ذلك : فان أغلبهم يكونوا عرضة لعدم الاستقرار فى العمل بسبب الظروف الأقتصادية المضادة أو الميكنة - فالبطء الحركى، وانخفاض مهارات القراءة عندهم يجعل من الصعب الحصول على وظيفة عن طريق المسابقات .. كما أن المشاكل العامة لدى هذه الفئة عدم القدرة على شغل وقت الفراغ (Robertson, 1992, 398) ، ومن ثم : فان أغلب أفراد هذه الفئة يكونون عاطلين ومعتمدين على إعانات مالية أو أى جهة حكومية أخرى، والقليل منهم المتلقين لبعض التدريب يصبحون أعضاء مسئولين ومعتمدين على أنفسهم فى المجتمع (Hass, 1979, 393) ، وتنجح كثير من

الحالات فى تحمل مسئولياتها تجاه نفسها وتجاه أسرها اذا وجدت الرعاية المناسبة فى سن مبكرة، وأن كانت تظل بحاجة إلى ارشاد وتوجيه الاخرين مدى الحياة لأن نضجها الأجتماعى لايصل إلى مستوى الرشد التام مما يجعلها عرضة لأن يسوء توافقها اذا لم تجد من يرشدها ويساعدها فى علاج مشكلاتها اليومية فى البيت والعمل أو فى المجتمع (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢-٣٣)، واذا كان هناك عدم نضج عاطفى أو اجتماعى فان عواقب الاعاقة أو صعوبات التأقلم مع التقاليد والتوقعات الاجتماعية سوف تكون واضحة (مثل : عدم القدرة على التعامل مع متطلبات الزواج أو تربية الأطفال (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٤٠).

وهكذا : يرتبط القصور فى السلوك التكيفى داخل هذه الفئة بما يلقاه الطفل من معاملة أسرية ومدرسية ، والتوقعات السلبية المسبقة عن استعداداته وسلوكه ، ومدى تعرضه لخبرات ومواقف لاتتناسب واستعداداته ، مما يعرضه لمشاعر الفشل المتكرر والاحباط، ومن ثم تكون الحاجة ماسة إلى ضرورة تفادى هذه المواقف، وتحقيق التكافؤ بين ظروف ومطالب البيئة من ناحية، وقدات هؤلاء الأطفال من ناحية أخرى بمايساعدهم على التعلم واكتساب مشاعر الثقة والانجاز قدر الامكان (عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧، ١٠٦-١٠٧).

٢- تخلف عقلى متوسط Moderate Mental Retardation

يمثل أطفال هذه الفئة حوالى ١٠٪ من جملة المتخلفين عقلياً (Hass, 1979, 293) وهم الذين كان يطلق عليهم فئة البلهاء أو الأغبياء imbecile، وأحيانا كان يطلق عليهم فئة القابلين للتدريب وهم يتصفون بالخصائص التالية :

أ - الأداء العقلى :

تتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة من المتخلفين عقلياً بين ٣٥ - ٤٠ إلى ٥٠ - ٥٥ ، ويتوقف النمو العقلى عند مستوى نمو طفل عادى فى سن ٦ إلى أقل من ٩ سنوات (Kaplan & Sadock, 1999, 1139).

ب – النضج والنمو:

قدرات أطفال هذه الفئة متباينة فبعضهم يصلون إلى مستويات أعلى من المهارات البصرية المكانية Visuo - Spatial Skills عنها فى المهام المعتمدة على اللغة والأغلبية منهم يستطيع السير دون مساعدة، فى حين أن البعض الآخر يكون أخرق Clumsy بشكل واضح ولكنه يستمتع بالتفاعل الاجتماعى والحديث البسيط (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٤١)، ونجد أن نسبة كبيرة منهم لديه مظهر اللاسوية abnormality – فعلى الدوام هم أقصر من المتوسط ، لديهم هيئة جسمية غير متكافئة من ناحية البنيان ، ولديهم جسم أو وجه شاذ ، ويمكن أن تبدو العينين أو الأذنين بعيدة عن الوضع الطبيعى، وقد تكون الرأس صغيرة جداً أو كبيرة ، تظهر عيوب حسية حركية تبدو فى قلة السمع أو ضعف البصر، وأحيانا توجد حالات لديها شلل الأطراف أو مرض الرعاش، أو الصرع أو لديها عجز جسمى وعصبى وذلك نتيجة لتلف المخ، وفى أغلب الحالات يمكن التعرف على سبب عضوى يؤثر فى الصورة الاكلينيكية (Hass, 1979, 293).

ويتأخر أطفال هذه الفئة فى اكتساب العادات الأساسية والمشى ويتأخرون فى النطق، ويعانون من صعوبات فى النطق، وضعف الحصيلة اللغوية، ويكونوا بطيئين فى تفهم واستخدام اللغة، انجازاتهم فيها محدودة.

ويلاحظ أن منهم من يستطيع الأشتراك فى حوارات بسيطة ويعبر عن احتياجاته الأساسية، والبعض قدلايتعلمون أبداً استخدام اللغة وان كانوا قد يفهمون التعليمات البسيطة، بل وقد يستخدمون الاشارات اليدوية لتعويض درجة عجزهم اللغوى (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢، منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٤١).

جـ – التعلم والتدريب:

أطفال هذه الفئة يكون تقدمهم فى الأعمال المدرسية محدود، ولكن نسبة منهم تتعلم المهارات الأولية الضرورية لمبادئ القراءة والكتابة والحساب ، فيمكن ان

يتعلموا القليل من الكلمات، ويكتبوا أسماءهم ، يقومون بعملية الجمع (وليس الضرب أو القسمة)، وقد توفر البرامج التعليمية لهؤلاء الأفراد فرصاً لتطوير امتحاناتهم المحدودة، ولاكتساب بعض المهارات الاساسية حتى الوصول الى مستوى الصف الثانى أو الثالث ، فيستطيعون التحدث قليلا والتواصل مع وجود أخطاء عديدة فى النطق، والمفردات، والنحو، وعادة ما يكونوا شاردى الفكر خرقاء فى تصرفاتهم – ولذلك : فان حوالى ١٠-٢٠٪ فقط من المتخلفين فى هذه الفئة هم الذين يستجيبون ببطء، أما الباقين فانهم يتطلبون اشرافاً كبيراً حتى اذاوصلنا لاعطائهم مجهودات تعليمية جيدة.

ومع فشل نسبة كبيرة منهم فى اكتساب المهارات الأكاديمية فانهم يستجيبون للتدريب على بعض الأعمال اليدوية والمفيدة، ويستطيع الكبار منهم أن يؤدوا عملاً تطبيقيا بسيطاً لايتطلب مهارة أو يتطلب قدراً بسيطاً من المهارة : اذا كانت المهام محددة بعناية واذا توفر اشراف ماهر، ومع التدريب الجيد والصبور فان معظمهم يمكن ان يصبحوا عاملين فى ورش محمية خاصة. بهم، ويتعلموا بعض المهارات المتعلقة بالتنظيف والطبخ ليكونوا ذوى قيمة بالبيت. (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٤٠ Hass, 1979, 294).

د – الكفاية الاجتماعية :

وعلى الرغم من أن المتخلفين بدرجة متوسطة يعانون من القصور فى المظاهر النمائية فانهم عن طريق الاشراف والتدريب ، يمكنهم تعلم مهارات العناية بالذات وحماية أنفسهم من الأخطار، واكتساب السلوك المقبول فى التغذية والنظافة وارتداء الملابس، ويستطيع الطفل التعرف على الأشياء باستعمالاتها ويسميها ، ويتعرف على اخوته وأقاربه ، ويميز بين الصباح والمساء ، ولكنه يفشل فى معرفة المواقيت بالساعة أو معرفة أيام الأسبوع أوأسماء الشهور

مع ذلك : فان الكثيرين منهم يستطيعوا التنقل فى البيئة المحيطة بالمنزل، ويتعاملوا بالعملة فى الشراء ، ولكن يفشل الفرد فى تحويل العملة من عملة كبيرة

الى عملات صغيرة أو العكس، ويفشل فى التمييز بين قيمة العملات الصغيرة والكبيرة (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢).

وفى المراهقة قد يتعارض عجز أصحاب هذه الفئة من اكتساب المهارات الاجتماعية الشخصية ، والمبادلة فى اقامة علاقات ناجحة مع أقرانهم (Knerri, 1995, 489) والقلة القليلة منهم قد تتزوج أو تظل مستقلة، ولهم أصدقاء قليلون خارج نطاق الأسرة (Robertson, 1992, 298).

وعلى هذا : فانه نظراً لان نموهم العقلى لايصل إلى المستوى الذى يمكن اصحابها من حسن التصرف ومن تحمل المسئولية كاملة تجاه انفسهم - فان ذلك يجعلهم فى حاجة إلى رعاية الآخرين ونادراً ما يحققوا استقلالاً حياتيا كاملاً عندما يكبرون ، وان كانوا يستطيعون التحرك بشكل كامل، ويكونوا نشطين جسمياً أو يظهرون دلائل النمو الاجتماعى من خلال قدرتهم على التفاهم والتواصل مع الآخرين أو الاشتراك فى الانشطة الاجتماعية البسيطة .

٣- تخلف عقلى شديد Sever Mental Retardation

تشمل هذه الفئة حوالى ٣ - ٤٪ من المتخلفين عقلياً وهم الذين يطلق عليهم فئة المعتوهين idiot ، واحيانا يطلق عليهم فئة المعتمدين - وهم يتصفون بالخصائص التالية :

أ - الأداء العقلى :

تتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين ٢٠ - ٢٥ إلى ٣٥-٤٠ ، ويتوقف النمو العقلى عند مستوى من ٣- إلى أقل من ٦سنوات (Kaplan & Sadock, 1999, 1139) .

ب - النضج والنمو :

عادة ما يعانى أطفال هذه الفئة من اعاقات بدنية واضحة ، ولهم أطراف غير سليمة ، وكذلك الرأس والجسم ، وغالباً ما يكونواضعفاء البصر أوفاقدى السمع،

ويعانون أيضاً من خلل فى بعض الأعضاء الداخلية كالقلب والرئتين(Hass, 1979, 295)، وغالبا ما يرجع تخلف هذه الفئة إلى عوامل عضوية يصاحبها كثير من التشوهات الخلقية أو ضعف فى التآزر الحركى أو نقائص أخرى تشير إلى وجود عيب أو تلف واضح فى الجهاز العصبى المركزى (منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٩، ٤١).. وتتميز هذه الفئة بضعف الكلام الذى يشوبه عيوب واضحة ووجود صعوبات كبيرة فى النطق مع ضآلة الحصيلة اللغوية وعدم القدرة على التعبير بجمل، وتسمية الأشياء المألوفة بصعوبة (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣١) وعلى الرغم من أن الحالات العصبية شائعة بين أطفال هذه الفئة الا أنها تميل إلى التحرك .

جـ - الكفاءة الاجتماعية والمهنية :

يعانى أطفال هذه الفئة من قصور شديد فى الاستقلال الذاتى والعجز عن اصدار أحكام صحيحة أو اتخاذ قرارات بأنفسهم !.. كما يتميزون بعدم القدرة على حماية الفرد نفسه من الأخطار الطبيعية، والفشل فى العادات الأساسية فى النظافة والتغذية وضبط عمليات الأخراج ، وعدم القدرة على النطق، ولاتدل علاقاته الاجتماعية على وجود ارتباطات عاطفية بينه وبين الآخرين، والفشل فى أدراك الزمان والمكان : فلا يستطيع التمييز بين الليل والنهار ، واذا خرج من بيته يضل طريق العودة (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣١).

د - التعلم والتدريب :

يفشل أطفال هذه الفئة فى تعلم أى مهارات للقراءة والكتابة والحساب، مع قلة الأستفادة من الخبرات اليومية ومن التدريب الاجتماعى ومن التأهيل المهنى (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣١) .. ومع ذلك : يمكن القيام ببعض التدريبات الخاصة المتسمة بالصبر والمجهود غير العادى لتعلم العادات الأساسية ومهارات العناية بالذات التى تمكن الطفل من تعلم المشى وضبط عمليات الاخراج وارتداء الملابس والنظافة والتغذية ، والاعتماد على النفس فى الحاجات الأساسية واحداث قليل من

السلوك المستقل وتفادى بعض الأخطار- الا أن هذه الفئة تحتاج إلى اشراف مستمر وعناية، كما يميلون الى تكوين علاقات تشبه طريقة الاطفال الصغار (أى علاقات صبيانية ساذجة) وان كانوا يبدون منعزلين عاطفياً (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣١ Robertson, 1992, 399, Knerr, 1995, 488).

وقد تستطيع بعض الحالات عن طريق التدريب المحكم إظهار قدر يسير للغاية من المهارات التواصلية فيستطيعون التحدث أو تعلم التواصل، وقد لايظهرونها قطعيا، كما يستطيعون التدريب على العادات الصحيحة الأولية مستفيدين من التدريب المهنى المنظم (Kandall & Hanmen, 1995, 538)

وهكذا: فان أطفال هذه الفئة يحتاجون إلى رعاية مباشرة من الأخرين مدى الحياة نظراً لأن نموهم العقلى لايصل بهم إلى المستوى الذى يمكنهم من تحمل مسئولياتهم نحو أنفسهم ، ويجعلهم فى حاجة ماسة إلى الإشراف والرعاية شبه الكاملة فى مؤسسات إيوائية متخصصة غالباً.

٤- تخلف عقلى عميق أو جسيم Profound Mental Retardation

أ- الأداء العقلى:

يندرج حوالى ١ - ٢ ٪ من المتخلفين عقلياً ضمن هذا المستوى ، ونسبة ذكاء أطفال هذه الفئة أقل من ٢٠ ، والعمر العقلى أقل من ثلاث سنوات ، ويعانى الطفل من الفهم المحدود للطلبات والتعليمات وضعف القدرة على تنفيذها.. وهؤلاء الأطفال عندهم مشاكل ملحوظة تتعلق بالادراك ، ومرتبطة بالعجز العقلى الشديد، مما يشكل صعوبة بالغة فى التعلم واكتساب الخبرات (Knerr, 1995, 488).

ب- النضج والنمو:

يكون تخلف هذه الفئة مطبقاً ، ويصاحبه تدهور فى الحالة الصحية والتآزر الحركى، والنمو الحاسى الحركى. وفى أغلب الحالات يمكن التعرف على سبب عضوى وراء التخلف : فمعظمهم لديهم حالات عصبية غير محددة مسئوله عن

التخلف ومرتبطة غالبا بالعجز الجسدى الشديد- اذ تؤثر على أشكال العجز العصبية أو الجسمية الشديدة على الحركة فيكون اصحابها عديمى الحركة، ينتاب الكثيرون منهم حالات الصرع ، أو اختلال الابصار،أو السمع ، وتكثر بشكل خاص اضطرابات النمو الشاملة فى أكثر اشكالها شدة ولاسيما بين الأفراد القادرين على الحركة (منظمة اتصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٤٢)

والكثيرون منهـم يتميزون بالتشوهـات الغريبـة الشكل للجسم والوجـه والـرأس (Hass, 1979, 295) بالاضـافـة لذلك يوجـد قصـور شديـد فـى الاستعدادات اللازمة لنمو اللغة والكلام، ومن ثم أساليب التواصل، وما يترتب على ذلك من عجز فى الكفاءة الشخصية والاجتماعية (عبدالمطلب القريطى : ١٩٩٧م ١٠٧-١٠٨).

جـ- الكفاية الاجتماعية:

نظراً لجسامة التخلف فان قدرة هؤلاء الأطفال على العناية باحتياجاتهم الأساسية تكون قليلة جداً أو منعدمه ، وهـم يحتاجـون الى مساعدة ومتابعة دائمة ، ويكونوا غير قادرين حتى على توضيح احتياجات بسيطة - ومن ثم فان كلهم معتمدون على الآخرين لاطعامهم وقضـاء حاجتهـم وابقائهم على قيد الحيـاة - ولهذا يطلق عليهم فئة "المعتمدون فى الحياة". وغالباً ما تكون مدى حياة المتخلفين ذوى المستوى العميق قصيرة جداً، فنادراً ما نجد بالغين من هذا المستوى (Hass, 1979, 295)

د - التدريب :

حتى وقت قريب كان معظم هؤلاء الأفراد عاجزين عن اطعام أنفسهم ، أو قضاء حاجتهم، ولكن الاستخدام الواسع لفنيات تعديل السلوك أدى إلى زيادة اعداد من لديهم هذه المهارات (Robertson, 1992, 399) .

الفصل الثالث

نظم التربية الخاصة للمتخلفين عقلياً

- مقدمة .

أولاً : - نظام العزل .

- أشكال العزل
- العوامل المرتبطة بنظام العزل
- الآراء المؤيدة لنظام العزل
- سلبيات نظام العزل.

ثانيا : نظام الدمج

- المصطلحات المرتبطة بالدمج
+ فوائد الدمج
+ أشكال الدمج
- متطلبات عملية الدمج

مقدمة:

مرت النظرة تجاه المتخلفين عقلياً وغيرهم من ذوى الاحتياجات الخاصة بتغيرات جذرية على مر العصور ، تدرجت من القسوة والقتل فى العصور القديمة ، إلى النظرة الإنسانية فى العصور الحديثة .. فقديما : كان ينظر إليهم على أنهم عالة وعبئاً ثقيلاً على المجتمع ولايرجى نفع من ورائهم، وأنهم يحملون أرواحاً شريرة فإن مكانهم السجن ، فلقد نادى أفلاطون باقامة مجتمع خال من العجزه ومن ثم دعا الى نبذ المعوقين عقلياً وطردهم ونفيهم إلى خارج البلاد ، وحرمانهم من الحقوق والواجبات المتاحة لبقية المواطنين، كما قام الاسبرطيون بالقاء المتخلفين عقلياً فى نهر أورتاس، واستخدموا معهم شتى أنواع العنف والتعذيب البدنى.. ثم جاءت تعاليم المسيحية لتكفل للمعوقين الحماية والرعاية رحمة بهم ، وجاءت الشريعة الإسلامية الغراء لترسى أيضا مبادئ المساواه والتكافل والاحترام وتكافؤ الفرص بين الأفراد، وحق كل منهم فى الحياة ، والمشاركة فى تحمل المسئولية حسب استعداداته ، وبصرف النظر عن أى دواعى تمييزيه راجعة للاعاقة أو غيرها .. إلى أن ظهرت فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر سياسة عزل هذه الفئات الخاصة فى مؤسسات خاصة للرعاية والتأهيل والتعليم – ومازالت سائدة حتى اليوم فى معظم بلدان العالم ، ثم جاءت سياسة الادماج والتطبيع مع العاديين (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ٤٦) ..

وفيما يلى نعرض لكل من نظامى العزل والدمج فى رعاية المتخلفين عقلياً ، والاتجاهات المعاصرة فى نظام الدمج .

أولاً نظام العزل

أخذت المجتمعات تعتنى بالمعاقين لأسباب دينيه تقوم على مبادئ البر والاحسان - ومن ثم كان نظام العزل يهدف الى عزل المتخلفين عقلياً فى ملاجئ أو مؤسسات أو مدارس خاصة بهم بعيداً عن العاديين أو عامة التلاميذ بحيث تقدم لهم رعاية تكفل لهم الحياة وحمايتهم من المجتمع.

أشكال العزل:

١- العزل فى المؤسسات والملاجئ :

قبل عام ١٨٠٠ كانت العناية بالأطفال المتخلفين عقلياً تتم داخل عائلاتهم وذلك قبل انشاء المؤسسات الايوائيه Residental institutions.. وكانت الظروف المعيشية لهؤلاء الأطفال ممن عندهم الحالات الحادة من التخلف العقلى أكثر تدنياً بسبب بعض الامراض العضوية المصاحبة .. وعلى الرغم من ذلك : فانه فى ظل هذا النوع من الرعاية كانت توجد مساندة من المجتمع لهؤلاء الأطفال تتجلى فيما كانت تقدمه بعض الجاليات من أموال للعناية بهم حيث يقطنون .. وبذلك ظل المتخلفون عقلياً قريبين من بيئاتهم الطبيعية إما بسبب الاعتقاد فى فائدتها للأطفال ، أو بسبب عدم وجود بدائل متاحة لرعايتهم (MacMillan, 1982, 539).

وابتداء من عام ١٨٠٠ حدث تغير فى الاتجاه نحو رعاية المتخلفين عقلياً نتيجة لجهود مجموعة من الأطباء والمربين ، وقد شمل هذا التغير الاعتقاد القائل بأن " المتخلفين عقلياً يجب أن يعالجوا- فقد أولت الولايات المتحدة اهتماماً بارزاً " للمؤسسات" التى يعالج بها المتخلفون عقلياً، ويتم فيها رعايتهم وتأهيلهم .. ومن البديهى أن هذه المؤسسات كانت فى بادئ الأمر صغيرة وقريبه من المراكز السكنية من أجل امداد الاسر بالمعلومات الكافية عن ابنائهم .. وقد نظر إلى هذه

المؤسسات على أنها مأوى مؤقت يتم فيه تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية والحياتية التى تمكنهم من الرجوع إلى المجتمع والتعامل معه واختراقه .. وبسبب ايجابية هذه النظرة اعتبرت هذه المؤسسات بمثابة مدارس أولية يعالج فيها هؤلاء الأطفال ويعاد تأميلهم (Hallahan & Kauffman, 1994, 112) وفى عام ١٨٨٠ إنحسر هذا الاعتقاد وظهر ما أسماه بومستر Baumeister (١٩٧٠) نموذج "الحنو والعطف" Pity model ، وهو يتميز بنظرة تشاؤمية مصاحبة للشعور بأن هؤلاء الأطفال غير قادرين على توظيف امكاناتهم فى المجتمع .. وأصبحت وظيفة هذه المؤسسات هى إنشاء بعض الأماكن التى تقوم بتأمين احتياجات ومتطلبات المجتمع لهؤلاء الأطفال، وكانت هذه البرامج متميزه باللطف ، ولكنها تتمتع ببعض الوصاية، ووفقاً لهذا الاتجاه أنشئت المؤسسات الجديدة التى كانت أكبر فى الحجم، وتغيرت قاعدة تحمل المسئولية عن المتخلفين عقلياً من المستوى الأقليمى إلى مستوى الدولة.. ولقد قسم الأطفال فى هذه المؤسسات الى فئتين :

١- مجموعة ضعاف العقول : الذين يتميزون بالطاعة العمياء للبرامج المقدمه.

٢- مجموعة المتخلفين عقلياً : الذين لايستطيعون الاجابة عن أسئلة اعادة التأهيل.

ولقد أصبح من الواضح أن هذه المؤسسات تقوم بوظيفتين اساسيتين هما :

اعادة تأهيل الأطفال، والعناية بهم تحت الاشراف... ونتيجة لذلك قسمت المؤسسات العقلية طبقاً لهذه الوظائف، قسم الأطفال المنتمين لها طبقاً لمستوياتهم (Mac Millan, 1982, 540)

ومع بداية عام ١٩٠٠ تقلبت الأراء ضد المتخلفين عقلياً وذلك نتيجة للمعدلات العالية للجريمة، وفساد الأخلاق، وارتفاع معدل الفقر المدقع بين المتخلفين – وتبلور الاتجاه الجديد فى التفكير فى "تحسين النسل" eugenics scare movenent: فقد قيل ، إنه ليس من حق المتخلفين عقلياً أن يقيموا علاقات زواجية ، وانه من

الواجب تطهيرهم وعزلهم بعيداً عن المجتمع.. ووفقا لهذه السياسة اتفقت الآراء على أن أفضل الطرق هى عزل المتخلفين عقلياً فى مؤسسات ايوائية بعيدة عن المناطق السكنية تنفيذاً لاحكام قضائية تجعل خروجهم منها مستحيلاً، واجراء عمليات جراحية لهم تجعلهم عقماء غير قادرين على الانجاب، وقد بلغ عدد الحالات التى أجريت عليها عمليات التعقيم فى الولايات المتحدة وحدها ٣١٠٣٨ حالة منذ صدور القانون الى سنة ١٩٥٨ حسب ما تشير اليه الاحصاءات (رمضان القذافى : ١٩٩٤، ٩٩) . ولذلك : فقد تطورت مجموعة من المؤسسات من أجل الزود عن المتخلفين عقلياً وحماية المجتمع منهم.

وبذلك : فان من أهم النتائج إن تم عزل هذه المجموعات من المتخلفين عقلياً بعيداً عن المراكز السكنية، حيث نظر إليهم على أنهم مجموعة من الماكرين ، وأنه فى هذه المؤسسات يتم اعادة تأهيلهم .

وطبقا لهذه الفكرة فقد ظهرت طريقة لعزل المتخلفين عقلياً هى نظام المستعمرات أو المعسكرات Colony System : حيث يوضع الأفراد المتخلفين عقلياً فى مجتمعات تتميز بالاكتفاء الذاتى تحتوى على برامج اكتفاء ذاتى فى الزراعة باستخدام الميكنة والأبحاث العلمية فى مجال الزراعة، غير أنه من المؤسف أنه حدث انهيار لفكرة اكتفاء هذه المستعمرات ذاتيا، وأصبح الزحام مشكله كبيرة ، ومن ثم : أجبرت الضغوط السياسية مجتمع المؤسسات على الاعتماد على الخارج فى امداد الطعام (Hallahan & Kauffman, 1994) ولقد درس سميث وديكر وهيربرج وروبك Smith, Decker, Herberg & Rupke (١٩٦٩) مجموعة من الأفراد المتخلفين عقلياً فى احدى المستعمرات ، ووجدوا حالات كلينيكية طبية مرتبطة بالاعاقة العقلية لدى ٨٠٪ من المجموعة ، وكان من بين الحالات التى وصفوها : عيوب فى القبض على الاشياء أو الامساك بها، والصرع ، وتلف الحواس، والاضطرابات أو المتاعب فى التغذية (أحمدزيدان : ١٩٩٣، ٥٧)

٢- مدارس ومعاهد التربية الخاصة :

وقد بدأت إرهاصات الاهتمام الخاص برعاية وتعليم المتخلفين عقلياً فى مدارس خاصة فى اوربا وامريكا منذ أواخر ق ١٨ لاسيما مع بزوغ افكار المصلحين السياسيين والاجتماعيين فى أوربا والمناداه بضرورة اعتراف المجتمعات بحقوق المعوقين فى الحياة، والاهتمام اللازم والرعاية الواجبه ، ونتيجة لجهود مجموعة من المربين الذين كانوا بمثابة الرواد الأوائل للتربية الخاصة (عبد المطلب القريطى : ١٩٨٦، ٤٨) .

وقد بدأت رعاية وتدريب وتأهيل المتخلفين عقلياً بجهود الطبيب الفرنسى جين ايتارد G.Itard فى مطلع ق ١٩ الذى وضع برنامجا لمدة خمس سنوات لرعاية طفل الغابة (فيكتور الذى عثر عليه فى غابة أفيرون بفرنسا)، ومحاولة اعادة تنشئته اجتماعيا وتعليمه الكلام والسلوك المقبول فى الأكل والملبس والنظافة والتحكم فى الاخراج .. وعلى الرغم من فشل جهود ايتارد كان تلميذه ادوارد سيجان Seguin قد تابع جهوده فى تربية وتعليم المتخلفين عقلياً والتى اسفرت عن انشاء أول مؤسسة لرعاية المتخلفين عقلياً وتعليمهم فى باريس ، ثم فى ولاية ماسوشتس بالولايات المتحدة بعد هجرته اليها.. كما تمخضت جهود ماريا منتسورى Montessori فى ايطاليا ودكرولى Decroly فى بلجيكا ، وألفرد بينيه Beinet فى فرنسا، وكرستين انجرام Ingram ، دينكان Duncan .. وغيرهم فى اعداد مجموعة من الطرق والبرامج الخاصة بتعليم المتخلفين عقلياً وتدريبهم تقوم على تفريد التعليم واستثارة حواس الطفل وتدريبها، وتسلسل المهارات وتدرجها، وتعديل بيئة التعلم وإثرائها، والتأكيد على اكتساب الوظائف الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية (فاروق صادق : ١٩٧٦، ٤٤٨، ٤٥٥، كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢٥-٣٣١، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ٣٩-٥٠)..

وقـد شهدت هـذه الفترة تغير النظره للمعاقيـن عقليـاً ، وأصبحت المجتمعات تظهر أهتماماً بهم على نحو أو آخر، ولم تعد الخدمات المقدمه لهم تقتصر على مجال الرعاية والتدريب البسيط ، بل أصبحت تهدف إلى تعليمهم وإعدادهم لأعمال نافعة، ولم تعد النظرة الاجتماعيـة حيالهم مركزه على جوانب عجزهم وأنها اصبحت تأخذ فى الاعتبار ما يتوفر لديهم من قدرات وامكانات (هشام عبدالله : ١٩٩٨، ٥) .. وظل الاهتمام فى اوربا وامريكا حتى منتصف القرن العشرين تقريباً مركزاً على تجميع الأطفال المتخلفين عقلياً فى مدارس ومعاهد مستقلة خاصة بهم بعيداً عن مدارس الأطفال العاديين ، وتعليمهم وفقاً لمناهج خاصة بهم عن طريق معلمين مدربين متخصصين حتى يمكن تفادى الصعوبات والمشكلات التى يمكن أن تنجم عن وضعهم مع العاديين فى مدارس واحدة (عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ٤٩- ٥٠).

ويوجد نوعان من هذه المؤسسات

النوع الأول: دور الايواء والمدارس الداخلية :

وفيها يتم ابعاد الطفل المتخلف عقلياً عن اسرته وايوائه بإحدى دور الرعاية الاجتماعية أو فى السكن الداخلى فى مدارس التربية الفكرية، مع الحرص على خلق جو اسرى بديل يشعر الطفل فيه بالأمن والطمأنينة، ويجد الاشباع لحالته الجسمية والنفسية والاجتماعية فى الوقت المناسب والقدر المناسب حيث يقوم اخصائيون اجتماعيون ونفسيون واخصائيون فى العلاج الطبيعى ومعالجون صعوبات النطق والكلام وأطباء وممرضات ومعلمين بمهام اساسية لتوفير الحاجات المعيشيه للنزلاء والعناية بهم ونظافتهم وتغذيتهم وتدريبهم على مهارات الرعاية الاجتماعية والترويح عنهم واكسابهم المعلومات الاساسية عن المجتمع الذين يعيشون فيه (كمال مرسى : ١٩٦٠، ٣٠٨-٣٠٩).

وفى العادة يقبل فى هذه المؤسسات الطفل الذى تكون ظروفه المنزلية والأسرية لاتمكنها من ان توفر له أدنى مستوى للتكيف ، أو اذا كانت مشاكله تؤثر على حياة الأسرة إلى درجة لايكون هناك مفر من ابعاده من المنزل حتى ولو كان ذلك لفترة معينة.. ومن الملاحظ أن هذا النوع من الرعاية قديساعد الطفل على زيادة تكيفه الا أنها تعزله عن الاسوياء وعن حياة المجتمع، بالاضافة إلى ان هذه الدور غالبا ما تعانى من عدم توافر العاملين المتخصصين ، علاوة على أن الأطفال يجنيون من مناطق نائية يصعب معها رجوعهم يوميا إلى منازلهم (فاروق صادق : ١٩٧٦، ٤٥٩-٤٦٠).

النوع الثاني: مدارس التربية الخاصة والرعاية النهارية:

منذ العشرينات والثلاثينات من ق ٢٠ كان الاتجاه فى التربية الخاصة لغير العاديين قائماً على الاعتقاد بعدم ملاءمة المدارس العادية لهؤلاء الاطفال .

ومن ثم كان يتم تصنيف المعاقين فى فئات (حسب نوع الاعاقة) وعزلهم عن مجتمع العاديين فى مدارس خاصة، وتميزهم بنوع من التربية منفصلا عن تربية العاديين ومغتربا عن مجتمعهم (طلعت منصور : ١٩٩٤، ٥٩) ، وكانت الفصول تضم اعداداً قليلة من هؤلاء الأطفال، ويقوم بتعليمهم معلمون تم اعدادهم خصيصاً لذلك ، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم تساعد على رفع نضجهم الشخصى والاجتماعى وتقديرهم لذواتهم بعيداً عن أقرانهم العاديين الذين غالبا ما ينبذونهم - مما يؤثر على مفهومهم لذواتهم وتوافقهم الشخصى والاجتماعى (عبد العزيز الشخص : ١٩٩٧، ١٩٠).

وعلى ذلك : فان الخدمات فى هذه المدارس تسير بطريقة مشابهة للمدارس الداخلية الا أن الأطفال فيها غالبا ما يعودون إلى ذويهم بعد اليوم الدراسى - فهى بذلك توفر التكيف الاجتماعى للطفل مع اسرته ولكنها تستمر فى عزلة عن أقرانه العاديين .

العوامل المرتبطه بنظام العزل

أوردإيمان وأخرون . Eman et al (١٩٨٦) عدة عوامل ترتبط بسيادة نظام العزل يرجع بعضها للطفل المتخلف عقلياً وبعضها الآخر يرجع إلى أسرة الطفل، كما توجد عوامل أخرى ترتبط بنظام المجتمع :

أولاً : العوامل الخاصة بالطفل :

١- الذكاء والقدرات العقلية :

ممالاشك فيه أن أحد العوامل التى تؤثر فى اتخاذ الاسرة قرار ايداع ابنها بمؤسسة داخلية هو درجة الضرر العقلى الواقعة على الطفل.

فنتائج اختبارات الذكاء للأطفال الموضوعين فى مصحات أو دور الرعاية الايوائية تسجل درجات أقل بكثير من الآخرين الموضوعيين فى مدارس التربية الفكرية - حيث كان ذكاء الأطفال الموضوعين فى دور الايواء أقل من ٢٠ على مقاييس الذكاء .

ولقد أورد ايمان وأخرون Eman et al (١٩٨٦) أن من بين خصائص الأطفال المتخلفين عقليا المودعين بدور الرعاية الايوائية والمدارس الداخلية أن مستوى ذكائهم أقل من ٥٣، ولدى الغالبين منهم اعاقات جسدية مصاحبة للأعاقة العقلية ، يتعلمون بالمحاكاه من أخطاء السلوك، أعمارهم فيما بين ٨-١٨سنه .

٢- الاعاقة الجسدية المصاحبة:

أن ايداع الطفل بالمؤسسة الايوائية يتوقف على حجم الاضطرابات الجسدية المصاحبة لنوع الاعاقة .

- حيث أنه كلما زادت هذه الأعاقة العقلية زاد ظهور الاضطرابات العضوية مما يتطلب رعاية مؤسسية أكبر . فالتخلف العقلى البسيط لايكون

مصحوبا بمضاعفات جسمية أو حسيه مما يجعل مقدار الرعاية الصحية لأفراد تلك الفئة تأخذ فى التضاؤل كلما تقدم العمر.

- وأفراد فئة التخلف العقلى المتوسط : عدداً غير قليل من المصابين بعرض داون (المنغولين) يعانون من اضطرابات النوبه الصرعية الكبرى.
- أما أفراد فئة التخلف العقلى الشديد والعميق : فانهم يعانون عادة من مجموعة : من الاضطرابات الجسمية والحسية ، بالأضافة إلى عدم قدرتهم على المواظبة على النظافة الجسمية أو اتباع ارشادات السلامة والوقاية أو تجنب مصادر الأوبئة والامراض المعدية مما يجعلهم معرضين دائماً لكثير من الامراض والاضطرابات الصحية (رمضان القذافى: ١٩٩٦، ١٦١).

٣- مدى قدرة الطفل على الأدراك :

فقرار الأسرة ايداع الطفل بمدرسة داخلية أو مؤسسة ايوائية قد يرجع إلى ان الطفل قد اصبح مصدراً لجلب المشاكل فى حالة اختلاطه بالاطفال الاخرين خارج المنزل والتى منها : العناد، السرقة ، اشعال النيران، اقتحام المنازل، والآراء المناهضة، ثورات الغضب العارمة، عدم الاستقرار، وتقدير الذات ، عدم القدرة على النوم .. وما الى ذلك مما يجعل الاسر تشعر بعبء الطفل عليها وعلى المجتمع لعدم القدرة على فهم سلوك الطفل.

٤- جنس الطفل :

قد يرتبط جنس الطفل بقرار الأسرة فى ايداع الطفل مدرسة داخلية حيث وجد أن الامهات يكن أكثر أقبالاً على وضع ابنائها الذكور فى هذه المؤسسات عنها بالنسبة للأناث.

ثانيا: عوامل خاصة بالاسرة :

وهى عوامل تتعلق باتخاذ الاسرة قرار وضع طفلهم المتخلف عقليا فى المؤسسة اما بسبب عدم قدرة الأسرة على القيام برسالتها فى العناية به ، أو بسبب

عدم كفاية الخدمات الحكومية مما يسمح لهم بابقاء الطفل فى المنزل .. ومن هذه العوامل :

١-الطبقة الاقتصادية الاجتماعية :

أرجع ايمان وآخرون Eman et al (١٩٨٦ : ٦٩٢-٦٩٨) الحاق الطفل المتخلف عقلياً بالمدارس الداخلية أو المصحات الايوائية إلى الطبقة الاقتصادية والاجتماعية - وان اختلفت دوافع الالحاق بين الطبقات العليا والدنيا :

* فبالنسبة للطبقات العليا : وجد أن الحاق الطفل بالمؤسسات الايوائية يرجع إلى العائلات متيسرة الحال ومقدار دخل الاسرة وعدد الأفراد الأصحاء فى الأسرة ومدى تأثير الطفل على أفراد الأسرة الآخرين ووجد أن الوالدين نوى المراحل المتقدمه من التعليم يسرعون بأيداع ابنائهم فى هذه المؤسسات اليوائيه فى سن مبكرة ، كماأن بعض الأسر تسعى إلى الحاق ابنائها المتخلفين عقلياً بالمؤسسات والمدارس الداخلية نتيجة لاحساسها بأنهم يشكلون عبئاً كبيراً عليهم وعلى وضعهم الاجتماعى .

* أما بالنسبة لأبناء الطبقات الدنيا : فقد تسعى لالحاق أطفالها المتخلفين عقلياً بالمؤسسات ودور الرعاية الداخلية نظراً للفقر وعدم القدرة على اعالة هؤلاء الابناء ، ونقص اماكن النوم إلى جانب التخلف الثقافى والرغبة فى توفير عامل الرفاهية لأطفالهم فى ظل أساليب الرعاية فى المؤسسة التى لايمكن توافرها داخل الأسرة .

٢-الخلل العائلى :

عادة مايشكل الأطفال الذين يأتون من منازل مفككة أو ذات علاقات اجتماعية منهارة نسبة كبيرة من المقيمين فى هذه المؤسسات .. وقد أوضحت الدراسات المكثفة لكل من : أبيل وتسدال Appell & Tisdall (١٩٨٦) ، فاربر Farber (١٩٨٦)، هونبر Hobbs (١٩٨٤)، شيلهاز ونيهيرا Shellhaas & Nihira

(١٩٦٩) عن أن هناك ارتباط وثيق بين الأيداع بالمؤسسات وحالة الطلاق الموجوده فى اسر الأطفال الملتحقين بها .. وأشار سينجر Saenger (١٩٨٠) أن نسبة ٩٠٪ من الأطفال المتخلفين عقلياً المقيمين فى منازلهم يقيمون مع كل من أبائهم وأمهاتهم فى حين أن نسبة ٤٠٪ من الأطفال المقيمين بالمؤسسات قد حدث انفصال بين والديهم قبل الدخول الى هذه المؤسسات.

وأوضح " أبيل وتسدال" أن نسبة ٣٧٪ من الأطفال المقيمين بهذه المؤسسات كانوا يعيشون وسط أسر مضطربه اجتماعياً وذات علاقات متقطعة ، أضف إلى ذلك فإن نسبة ١٤٪ من الأباء والأمهات لم يعترفوا بفشل علاقاتهم الزوجية. ومن الملاحظ ان مثل هذه المعلومات لم توضح ما اذا كان الطلاق هو سبب دخول هؤلاء الأطفال إلى تلك المؤسسات الايوائية أم أن هؤلاء الأطفال كانوا هم السبب الرئيسى فى هذا الطلاق، أو أن وصول الأسرة الى قرار الحاق ابنائهم بالمؤسسات هو الدافع المحرك الاساسى لعملية الطلاق وعلى الرغم من أن سوء العلاقات الزوجية ليس على درجة من الوضوح إلا أنه صورة من صور الخلل العائلى.

ومن البديهى أن نجد أن كلا من الازواج المنفصلين أو المطلقين أو عند موت أحد الوالدين ووجود والد واحد يعتنى بالطفل غير قادر على إعالته حيث أنه يتطلب فى عنايته جهد فائق وعناية مستمرة قد تطول إلى أجل غير مسمى (MacMillan, 1982).

٣-الإخوة الأسوياء:

ان عدد الأخوة الأسوياء فى الأسرة قد يكون أحد العوامل الهامة فى ايداع الطفل المتخلف عقلياً إحدى المؤسسات أو المدارس الداخلية .. وفى الطبقات الاجتماعية العليا فان الابوين يعيشان فى حالة القلق مخافة تأثير هذا الطفل على بقية أخوته .. وقد أوضح كل من أبيل وتسدال Appell, Tisdall أن العدد الأكبر من هؤلاء الأطفال المقيمين فى تلك المؤسسات ينتمون إلى أسر تحتوى على عدد

كبير من الأطفال الاسوياء .. وأشار فاربر Farber الى ان القلق يزداد داخل الأسر كلما كانت حالة الطفل العقلية مدنية – ووجد أن هناك عاملين أساسيين لهما الدور الاساسى فى ايداع الطفل هذه المؤسسات هما:

أ – جنس الأخوه الأسوياء .

ب – قرب أوبعد الفترة العمرية بين الطفل المعاق واخوته الأسوياء .

فقد أظهرت الأخت السوية حالات الاضطراب فى شخصيتها وذلك بسبب احتكاكلها بأخيها المضطرب عقليا. فى حين أظهر الأخوة تأثيراً معاكسا لماأظهرته الفتيات.

ويرجع فاربر هذه النتيجة إلى أنه :

- بالنسبة للذكور : فإن الأم عادة ما تنشغل عن متابعتهم بسبب اعطاء معظم وقتهالذلك الطفل المعاق مما يعطيهم قدر من الحرية والمرونة .
- أما بالنسبة للبنات : وخاصة الأخت الأكبر عمراً : فمن المنتظر منها أن تقوم بدور مساعد فى العناية بذلك الطفل – وبالتالى فان وجود هذا الطفل يحتل مسئولية اضافية على عاتقها ، كما وجد أن الأخت السوية عادة ما تكون على علاقة متوتره مع والدتها، وذلك على النقيض من الأخت الأخرى التى لم تتعامل مع أخيها المعاق، فالاباء عادة ما يكونوا غير راضين عن بناتهم ذلك لأنهم لم يعنوا بأخيهم المعاق مما يضطر الأسرة فى نهاية الأمر إلى ايداعه بمؤسسة أيوائه أو مدرسة داخلية (MacMillan, 1982).

ثالثاً : عوامل تتعلق بالمجتمع :

وهى عوامل تتعلق بضغوط المجتمع ومدى توفر خدمات الرعاية للطفل والأسرة والحالة الاقتصادية واتجاهات المجتمع نحو المتخلفين عقلياً .. وذلك على النحو التالى :

١-الضغوط الاجتماعية Community Pressure

فى العديد من الحالات نجد أن معظم الأسر قد أجبرت أو أستسلمت للضغوط من قبل السلطات لادخال ابنائهم المتخلفين عقليا لمؤسسات الرعاية أو المدارس الداخلية .. كالضغوط القانونيةأو نظم التعليم . ممايشكل ضغطا مؤكداً وواضحا من قبل المجتمع على عزل الطفل المتخلف عقلياً ولفظه خارج الاطار الاجتماعى.

٢-الخدمات المتاحة فى المجتمع Service available in Community

ان مدى توافر الخدمات والامكانيات الخاصة بالرعاية الطبية والاجتماعية داخل المجتمع قد يكون العامل الحاسم فى اتخاذ قرار عزل الطفل وابعاده عن أسرته (Mac Millan, 1982) فالعائلات التى تعيش فى مجتمعات ذات خدمات قليله أو غير متاحة يكونوا أكثر ميلاً إلى ايداع اطفالهم بهذه المؤسسات الايوائية .. واذا كان معظم الاطباء ليس لديهم الخبرة الكافية أو أو أن معدات وأدوات التدريب والتأهيل ناقصة أو غير موجودة فى هذا المجتمع - نجد أن معظم الأباء يرون أن أبنائهم سوف يحظون بقدر كاف فى الرعاية اذا أودعوابهذه المؤسسات الايوائية الداخلية .

٣-الحالة الاقتصادية للمجتمع:

أوضح فاربر Farber (١٩٨٦) فى تحليله الذى قدمه عن أطفال المؤسسات الايوائية فيما بين عامى ١٩٢٢ - ١٩٨٦ وجد أن نسبة تواجد الأطفال الذين يبلغ نسبة ذكائهم أكثر من ٥٠ فى المؤسسات قد تأثرت وبشده بمعدل الرخاء والكساد الأقتصادى للمجتمع. فأكبر نسبة من تواجد مثل هذه الفئة كان فى سنوات الكساد الاقتصادى فى الثلاثنيات، وأن هذا المعدل قد تراجع بعد الحرب العالمية الثانية.

ونجد أيضاً أن عملية الحراك الاجتماعى يعتبر أحد العوامل الاقتصادية لاتخاذ هذه القرارات ، فالأسر التى تأوى أطفالها المتخلفين عقليا فى المنزل تعانى

من هبوط فى مستواها الاجتماعى وقد علق فاربر Farber على ذلك موضحا : أن الأسر التى تحظى بفرصه الحراك الاجتماعى متنقله من طبقة إلى طبقة إلى طبقة اجتماعية أرقى فانهم يسعون إلى التخلص من أى معوقات قد تعوق هذا الانتقال - ولذلك نجدهم يسعون للتخلص من أبنائهم المتخلفين عقلياً بإيداعهم المؤسسات الداخلية (Mac Millan, 1982)

٤-كسب التعاطف العام لصالح المتخلفين عقليا:

تختلف الآراء فيما يتعلق بإلحاق الأطفال المتخلفين عقلياً بالمؤسسات الداخلية باختلاف الاتجاه العام نحو هذه الفئة من الأطفال.. ففى الوقت الذى ساد فيه اتجاه تحسين النسل وتحديده بالنسبة للمتخلفين عقليا كان المجتمع يحبذ ادخال هؤلاء الأطفال المؤسسات الايوائية باعتبارها الحصن المنيع الذى يحمى المجتمع من المشاكل الناجمة عن المتخلفين عقلياً. أما الآن وفى الظروف الراهنة : فان الرأى العام يميل إلى الحد من تواجد هؤلاء الأطفال فى تلك المؤسسات واشراكهم فى جماعات اجتماعية متفاعلة تساعدهم على التأقلم مع المجتمع ... مع قصر الابداع بالمؤسسات على الأطفال الذين ينحدر مستوى ذكائهم عن ٥٠.

الآراء المؤيده لنظام العزل

نادى الكثيرون - ومازالت تلك الآراء سائدة فى كثير من المجتمعات - بضرورة وضع ذوى الاحتياجات الخاصة فى مؤسسات ومدارس خاصة بهم .

وتورد الآراء المؤيدة لنظام العزل بعض المبررات منها:

١- ان وضع ذوى الاحتياجات الخاصة فى مؤسسات ومدارس خاصة بهم يساعد فى امكانية مواجهة حاجاتهم التربوية فى فصول تضم أعداداً قليلة منهم حيث يقوم بتعليمهم معلمون تم أعدادهم خصيصا لذلك ، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم.

٢- ان نظام الرعاية العزلية داخل مدارس مستقله يعد أمراً محتوماً لامفر منه بالنسبة لذوى الاعاقات الحادة ، وان نظام الدمج مع العاديين فى المدارس العادية يمكن فقط بالنسبة لذوى الاعاقات البسيطة أو المتوسطة كأصحاب الاعاقات العقلية البسيطة القابلين للتعلم وضعاف البصر وضعاف السمع .

٣- ان نظام العزل يناسب الظروف الاقتصادية لكثير من المجتمعات النامية التى تعانى ظروف اقتصادية متدنية لاتمكنها من تهيئة المدارس العادية وتنظيمها وتوفير التجهيزات المادية والفنية والكفاءات البشرية المدربة اللازمة لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة بدمجهم مع العاديين داخل هذه المدارس (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة : ١٩٩١، ١٩٩٦، ١٩٩٧).

سلبيات نظام العزل

تعرض نظام العزل بالمؤسسات والمدارس الداخلية فى السنوات الأخيرة الى درجة كبيرة من النقد وذلك بسبب عدم قدرة هذا الطفل فى أن يحيا حياة طبيعية نتيجة للمشكلات التى تحدث بهذه المؤسسات ، من هذه المشكلات :

١- سوء حالة المؤسسات :

فلقد قدم رئيس لجنة العناية بالمتخلفين عقليا سنة ١٩٨٣ تقريراً عن حالة بعض المؤسسات الايوائية اشار فيه إلى ان: " غرف العزل عبارة عن غرف صغيرة جداً تسع فقط لسرير صغير وعادة توحيد أبوابها على من فيها فترة زمنية طويله وكأن نزلاء المؤسسات يقضون فترة من فترات العقوبة فى احد السجون . كما أن هذه المؤسسات ينقصها الخدمات الطبيه خاصة تلك التى تستخدم فى حالات الطوارئ، وتستخدم الرعاية الطبيه بطريقة عشوائية دون استشارة الاطباء المعالجين (Mac Millan, 1982, 552) .

٢- الزحام الشديد Over Crowding

حيث وجد أن السعة الرسميه فى بعض المؤسسات تتعدى احتياجاتها من المتخلفين عقلياً وترتب على ذلك ان المؤسسات التى انشئت لتستوعب ٢٥٠ نزيلاً

تجد نفسها أمام ٤٠٠ نزيل وعلى الرغم من الجهود التوسعية فى الابنية والهيئات العاملة بهذه المؤسسات الا أن ظاهرة الزحام المزمن فى بعض المؤسسات تجعل اعادة تأهيل هذه الأعداد دون قدرة الأطفال على التكيف الاجتماعى.

٣- ضعف التمويل Under- Financrng

اذ تستلزم استراتيجية العزل تكلفة اقتصادية باهظة لاقامة الابنية والمرافق والتجهيزات المدرسية وصيانتها، واعداد المعلمين والاخصائيين والاداريين .. ولقد وجد هوبز Hob (١٩٧٥) أمثلة على ضعف التمويل فقد وجد أنه بين عامى ١٩٦٦، ١٩٦٧ تكلفت المؤسسات فى الولايات المتحدة (ماعدا الاسكا) من ٣-١٢ دولاراً للفرد - بالمقارنة بما كان ينفق فى حدائق الحيوان الذى كان يقدر بحوالى ٧ دولارات للحيوانات الكبيرة (Mac Millani 1982, 556).

ولقد وجد أن البرامج العزلية تحتاج إلى تكاليف فادحة فى الأنشاء والتجهيزات أو التشغيل والاقامة، كما أن مستوى الجوده دائما كان محل شك ، وأدى الأمر الى قرارات من السلطات المحلية بضغط الانفاق أو تحويل المؤسسات إلى وحدات اجتماعية صغيرة - اضف إلى ذلك أن البرامج المحمية كانت باهظة التكاليف ولاضمان لاعتبارها مرحلة يترك الفرد بعدها المؤسسة إلى المجتمع ، مما جعل التكاليف أكبر وخاصة فى حالات اعادة التأهيل (فاروق صادق :١٩٩٨:٥-٦).

٤- أثار المؤسسات على المقيمين بها :

ترتب على عزل الأطفال المتخلفين عقليا عن أقرانهم العاديين ما يلى :

أ - الأغتراب عن المجتمع :

حيث ارتبط عزل المتخلفين عقليا فى مؤسسات ومدارس خاصة بهم بمشكلات " الوسم" والصاق مسميات تظل قرينة بهم ، وسيادة الاتجاهات السلبية التى تعطل امكانات النمو لديهم (طلعت منصور : ١٩٩٤) والصاق مسميات تظل قرينة بهم طوال حياتهم ولايعرفون الا بها من قبل أقرانهم (محمد حسنين العجمى ٢٠٠٠، ٣٢٢).

وترتب على ذلك وجود حواجز نفسية بينهم وبين اقرانهم العاديين ممايؤدى الى صعوبة تقبل كلا الطرفين لبعضها البعض، ويزيد الفجوه والنفور بينهما - خاصة بعدتخرجهم من المدرسة ودخولهم الى المجتمع (محمد عبد الغفور : ١٩٩٩، ١٦٢).

والطفل غالبا ما يمتثل لوصمه بالاعاقة والنظره التشاؤمية لاستعداداته وقدراته، كمايشعر بانعدام القيمة الذاتية ، مما يؤثر سلبيا على نموه النفسى والتعليمى والاجتماعى. ويعوق نمو مفهوم ايجابى عن ذاته (عبد المطلب القريطى : ١٩٩٩، ٥٣).

ب - انعدام السلوك التوافقى بينهم :

فتعليم وتدريب المتخلفين عقليا منعزلين عن الأطفال العاديين يؤثر سلبا على مفهومهم لذواتهم وتؤدى العزلة الى تدعيم السلوك اللاتوافقى من خلال محاكاة الأطفال لبعضهم البعض (عادل خضر، مايسه المفتى : ١٩٩٢، ٢٧٣) .. كما أن عزل المتخلفين عقلياً عن أقرانهم العاديين وعدم تكييف وضعهم الاجتماعى ضمن نفس البيئة المدرسية التى يتعلم فيها العاديين تتسبب فى الكثير من المشاكل التى ترتد سلبا على أدائهم وتفاعلهم الاجتماعى الايجابى وما يشكل المطلوب أو الإستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلـه داخل المجتمع (أميره بخش : ١٩٩٢، ٥٤٣-٥٤٤).

وبذلك لاتتناسب استراتيجية العزل للتربية ذوى الاحتياجات الخاصة مع الهدف المرجو من جراء فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين الا وهو العودة بالمعوق إلى المجتمع بتأهيله مجتمعيا لا عزله عنه (محمد حسنين العجمى : ٢٠٠٠، ٣٢٢).

٥- قصور الخدمات التربوية والتأهيليه والتفاوت بينها:

بالاضافة لذلك : فانه يؤخذ على نظام العزل أنه غالبا ما يقتصر على مناطق معينة كالعواصم والمدن الرئيسية والمناطق ذات الكثافة السكانية والعمرانية

العالية، ولاتستوعب سوى عدد محدود من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أو فئة منهم دون غيرها - وهو ما يحول دون التوسع فى الخدمات التربوية والتأهيلية ونشرها (عبد المطلب القريطى : ١٩٩٩، ٥٤).

وتشير احصاءات اليونسكو إلى ان نسبة المعوقين فى معظم بلدان العالم - عدا أمريكا وبعض الدول الأوربية لايتجاوز ٥٪ مما يعنى أن ٩٥٪ منهم يفقدون الرعاية المنظمة، وان قارتى أسيا وأفريقيا بهما حوالى ٨٠٪ من اجمالى المعوقين فى العالم بينما نسبة الذين يحظون بخدمات خاصة لايتعدى ١٪ (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٠-١٩١).

٦-أسلوب الرعاية داخل المؤسسات :

فلقد تم انتقاد أسلوب رعاية المتخلفين عقليا داخل مؤسسات ومدارس التربية الفكرية على أساس أنها يقدم بها مناهج هزيله ، يقوم بتدريسها مدرسون أقل كفاءة من المدرسين الذين يقومون بالتدريس فى المدارس العادية مما يقلل من فرصهم للتوافق فى الحياة (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٠).. بالاضافة إلى ان تربية المتخلفين عقليا فى ظل نظام العزل يركز على جوانب القصور والضعف لديهم لا على ما تبقى لديهم من قدرات وامكانات ، مما يدعم اوجه التباين والاختلاف لا أوجه التشابه والتقارب فيما بينهم ، وتؤكد نظرة المجتمع لهم بأنهم دون العاديين فيما لديهم من قدرات وامكانات ومهارات ، بالاضافة إلى ان استراتيجية العزل تدعم المركزية فى توزيع الخدمات التربوية الخاصة بهم بجانب التفاوت فى توزيعهم بين المدينة والقرية على مستوى المحافظة الواحدة (محمد حسنين العجمى : ٢٠٠٠، ٣٢٢).

٧-اهدار حقوق الفئات الخاصة :

ان ثنائية النظام التربوى الذى يخصص تعليماً عادياً للغالبية من التلاميذ، وتعليماً خاصا للأقلية يحمل فى طياته إغفالا لحق فئة من التلاميذ فى ان ينتظموا

مثل أقرانهم العاديين على المقاعد الدراسية فى المدارس القريبة من منازلهم لابمعزل عنهم فى مراكز ومؤسسات أو مدارس خاصة .

٨- زيادة أعداد المتخصصين فى التربية الخاصة :

ففى كثير من الدول المتقدمة والتى اهتمت بالتربية الخاصة والتأهيل أنشأت الكثير من الكليات أو الأقسام الاكاديمية والدبلومات فى مختلف تخصصات الميدان ، فتراكم لديها أعداد كثيرة من الخريجين الذين تم تدريبهم على برامج العزل فى الوقت الذى انخفض فيه عدد المقبولين فى هذه البرامج لعدم قدرة هذه المؤسسات عن الإستيعاب وزيادة قوائم الانتظار ، وأدى ذلك الى تراكم العاملين والمتخصصين فى المؤسسات القديمة بلا عمل مناسب - فأصبحت الوفرة زيادة تنشأ عنها بطالة ، وفى الجانب الأخر فى المدرسة العادية وجد ان تدريب المدرس العادى أسهل وأرخص من مدرس التربية الخاصة ، ومن ثم زاد عدد العاطلين بين المتخصصين فى التربية الخاصة (فاروق صادق : ١٩٩٨، ٦).

ثانياً : نظام الدمج

مع بداية النصف الثانى من ق ٢٠ ، ومع تزايد الانتقادات لنظام العزل ، بدأت التوجهات فى التربية الخاصة تتحول من اتجاه العزل إلى الدمج مع الأطفال العاديين - فهى تربية تقوم على " الوصل لا الفصل" بين مجتمع العاديين وغير العاديين ، وتسعى الى دمج المعاقين فى جسم المجتمع، واندماجهم فيه كأعضاء وظيفية و " انتمائهم" إليه كمواطنين فعالين (طلعت منصور: ١٩٩٤، ٦٠).

ولقد دعم هذا الاتجاه بقوانين تكفل الحق لذوى الاحتياجات الخاصة فقد صدر القانون العام الامريكى " التربية لجميع الأطفال المعاقين" فى عام ١٩٧٥ ليؤكد على أن المعاق له الحق فى أن يتلقى التعليم العام المناسب والمجانى من خلال برنامج تربوى فردى يقدم له فى بيئة تربوية بعيدة ما أمكن عن القيد والعزلة

والمتوفرة فى المؤسسات الخاصة .. وفى بريطانيا : أصدر المكتب الاجتماعى للديوان الملكى قانوناً تربوياً تضمن فصلاً عن المعاقين يدعو المناطق التعليمية فى انجلترا وويلزا إلى أن كل من هو بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة - بما فيهم المعاقين - له أن يتلقاها فى المكان المناسب الذى تقرره لجان متخصصة تضم ولى أمر الطفل المعاق (محمد عبد الغفور : ١٩٩٩، ١٦٣).

وقد أخذ المجتمع العالمى بهذا الاتجاه الذى يسعى إلى الادماج من خلال شعار العام الدولى للمعوقين (١٩٨١) " المساواه والمشاركة الكاملة" ومن خلال مفهوم " مجتمع للجميع" - حيث يشير المفهومان إلى مسئولية المجتمع حيال أفراده المعاقين ، وتغير المجتمع يتلاءم مع متطلبات جميع أفراده ، وجاء الاعلان العالمى " التربية للجميع" تتويجاً لابرز سمات هذه المرحلة، وبدأت فى السنوات الاخيرة المناداه بضرورة اتخاذ الاجراءات اللازمة لحماية المعاقين من التمييز ، وتمكنهم من الوصول إلى الأستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات المتوفرة فى المجتمع (جونسون : ١٩٩٤، ٩٢-٩٣) .. ويبدأ هذا الاتجاه فى الأنتشار فى الكثير من المجتمعات حتى عم الدول الاوربية وكندا ، وشاع فى بعض دول العالم الثالث مثل ماليزيا والهند - فى الوقت الذى تتزايد فيه اعداد من هم بحاجة الى هذا النوع من التربية (محمد عبد الغفور : ١٩٩٩، ١٦٣).

المصطلحات المرتبطة بالدمج

لقد شاع العديد من المصطلحات للاشارة الى عملية ابعاد ذوى الاحتياجات الخاصة عن المؤسسات الداخلية وتقريبهم من الحياة فى المجتمع كغيرهم من الأفراد العاديين - ومن هذه المصطلحات مايلى :

١- التحرر من المؤسسية :

يشير مصطلح التحرر من المؤسسية Deinstitutionalization إلى تلك العملية التى تتضمن إبعاد المعوقين عن المؤسسات الخاصة أو الداخلية، ووضعهم

فى بيئات مفتوحة وأقل تقييداً لحرياتهم قدر الامكان، بمايسمح برعايتهم وتزويدهم بالتدريب والتأهيل الذى يمكنهم من الحياة مع أقرانهم العاديين (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٣).

ويرى طلعت منصور (٦١:١٩٩٤) ان مصطلح التحرر من المؤسسات يعنى الدعوة للتخلى عن مؤسسات رعاية المعوقين، وتوفير بيئة أشبه بالبيئة الاسرية لرعايتهم، والعمل على توفير أشكال الحياة اليومية التى تقترب قدر الامكان من الظروف العادية للمجتمع، إلى جانب توفير الخدمات الشاملة أكثر من الخدمات المنفصلة.

كما يقصد بالتحرر من المؤسسية : تمكين ذوى الاحتياجات الخاصة من تربية تستجيب لاحتياجاتهم الخاصة فى مدارس عادية بدلاً من المؤسسات الخاصة ، وفق صيغ متنوعه ، كما يعنى أيضاً: بذل أقصى ما يمكن من الجهد لتسهيل مشاركة الطفل المعاق فى كامل الأنشطة التربوية والجماعية للمدرسة (ماجده عبيد: ٢٠٠٠، ١٩٧- ١٩٨).

٢- التعويد أو التطبيع نحو العادية :

يقصد بالتطبيع Normalization تزويد الأطفال ذوى الأحتياجات الخاصة بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسى أو خارجه . بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل مهم فى ظل ظروف ومواقف عادية (فتحى عبد الرحيم : ١٩٨١، ٢٥٥).

ويرى عبد العزيز الشخص (١٩٨٧) أن مصطلح التطبيع يقضى بأن تتاح للمعوقين نفس أساليب وظروف وفرص الحياة العادية المتاحة لبقية أفراد المجتمع .

ويشير وولفنسبرجرwolfensberger (١٩٨٠) أن مصطلح التطبيع يشير إلى عملية استخدام وسائل الثقافة العادية لمساعدة المعوقين على الحياة فى ظروف

أو مستوى يماثل تلك الظروف التى يعيش فيها الأفراد العاديين ، كما يتضمن تعليم المعوقين أساليب السلوك المناسبة، وتشجيعهم على أستخدامها ، وتعويدهم على الظهور بالمظهراللائق ، وتعريفهم بخبرات متعددة تقربهم من أساليب الحياة العادية وتيسر لهم الاندماج فيها. (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٩٣، ١٩٣-١٩٤).

ويرى مكميلان MacMillan (١٩٨٢ : ٥٧٨، ٥٨٤) أن التطبيع يعنى : أن نتيح للمتخلفين عقلياً كل انماط وظروف الحياة اليومية والقريبة قدر الامكان من الاتجاه الرئيسى السائد فى المجتمع – بأن يتاح لهم احتكاك أكبر بالناس من خلال زيارة المتاحف والمشاركة فى الحفلات أو العمل فى المجتمع عندما تسمح حالة الفرد بذلك . واقترح : بأن نفرق بين تطبيع المكان (البيئة) وتطبيع الفرد.

-**فالمقصود بتطبيع البيئة:** هو عملية تطوير السكن والمدارس والخدمات المتاحة فى المجتمع لتكون أكثر ملاءمة وموافقة للمعايير الحضارية، وان تخلو البيئة من أى إثارة لمشكلة الشخص التى تسبب شعور بالخزى الذى يصاحب التخلف العقلى .

-**أما المقصود بتطبيع الفرد:** فهو اكسابه المهارات اللازمة لتقلد الأدوار والمسئوليات الاجتماعية .. وعلى هذا : فان التطبيع نحو العادية عملية قوامهاالنظره الى المعوق " كشخص عادي"، وبالتالى الى حقه فى النمو فى بيئة عادية " قدر الامكان .. ومن المقترحات لتطبيق مبادئ التطبيع – ما يلى :

١- تخطيط وادارة الخدمات المقدمه للمعوقين على نحو يتلاءم مع المعايير الثقافية وانماطها فى المجتمع.

٢- ان يسمح للاشخاص المعوقين بأن يخبروا النظام العادى للحياة اليومية (كالملبس والمأكل والتعاملات) ولدورة الحياة (كالانشطة الملائمة لعمر الفرد) وهى تلك الخبرات الباعثة على نضجهم.

٣- احترام رغباتهم واختياراتهم ، اعطائهم امتيازات اقتصادية ومدنية عادية.

٤- تزويدهم بتربية وتدريب ورعاية أقرب إلى العادية فى حجمها ومظهرها .

٥- توفير الخدمات الشاملة أكثر من الخدمات المنفصلة قدر الامكان. (طلعت منصور :١٩٩٤، ٦١).

٣-توحيد المساق التعليمى:

قدم كوفمان وجوتليب وأجارد وكوكيك Kaufman, Gottlieb, Agard & Kukic عام ١٩٧٥ مصطلح توحيد المساق التعليمى Mainstreaming : وعرفوه بأنه " الاندماج التعليمى والاجتماعى المؤقت بين نوى الاحتياجات الخاصة المؤهلين للأستفادة من البرامج التربوية مع أقرانهم من الاطفال العاديين فى صفوف المدرسة العادية ، وذلك بتصميم خطط تربوية منظمة ومبرمجه ، موضح فيها مسئوليات القائمين على البرنامج والنواحى التعليمية والادارية".

وبذلك يحدد هذا التعريف العناصر التالية :

أ - المكان الذى سيوضع فيه الطفل مع زملائه العاديين .

ب - المدة التى سيوضع فيها (اندماج مؤقت) - وقد أكدت التقارير ان الطفل يجب ان يتعلم فى فصل عادى بنسبة ٥٠٪ أو أكثر من اليوم الدراسى.

جـ - يتحدد ما يقوم به الطفل (اندماج تعليمى) ، كمايتحدد مع من يتفاعل أثناء اليوم الدراسى (الجانب الاجتماعى).

د - يحدد مسئوليات المعلمين وغيرهم من العاملين لضمان التناسق فى أداء الخدمات (Mac Millan, 1982, 512-513).

وعرف هيجارتى Hegarty (١٩٨١) مصطلح توحيد المجرى التعليمى بأنه تعليم الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية - بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية تضم اطفالاً عاديين ، بما يسهم فى تخليصهم من عزلتهم (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٥).

كما أن توحيد المجرى التعليمى : مفهوم للتعبير عن خدمة مقدمه للأطفال المعاقين داخل البرنامج الدراسى العادى ، بحيث تحل المدرسة العادية المكونة من فصول مشتركة من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين محل المدارس الخاصة بالمعاقين (إيمان الكاشف، عبدالصبور: ١٩٩٨، ٨١٨).

ويعرف لينش وآخرون (١٩٩٩، ١٧) الدمج أو توحيد المجرى التعليمى بأنه : نظام يساعد الاطفال المعاقين على الحياة والتعلم والعمل فى اماكن خاصة، بحيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النفس قدر طاقاتهم وامكانتهم .

ويعرف برنامج البداية رأساً Head - Start Program توحيد المجرى التعليمى على أنه : وجود الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين فى نفس حجرة الدراسة، وبذلك يعطى الطفل المعاق الفرصة لاقتحام الحياة الطبيعية، واعطائه فرصة أفضل فى التحسن والاعتماد على النفس فيما بعد، ومن خلال اللعب مع غيره من الأطفال يعرف الكثير عن نفسه ، كما يتعلم طريقة الأخذ والعطاء مع الآخرين فى الحياة وعدم الاعتماد على الاخرين - وفى اطار ذلك تكون المعلمه على دراية كاملة بكيفية تطوير الطريقة التعليمية والأنشطة لكى تتناسب مع الطفل المعاق (لينش وآخرون: ١٩٩٩، ١٧-١٨).

كما أن توحيد المساق التعليمى يعنى : وضع الطفل المعوق مع الطفل العادى داخل اطار التعليم النظامى العادى ولمدة قد تصل الى ٥٠٪ من وقت اليوم الدراسى ، مع تطوير الخطة التربوية التى تقدم المتطلبات النظرية والاكاديمية والمنهج العلمى أو المقرر الدرسى، ووسائط التدريس التى تحقق الأهداف المرجوة، مع تعاون التربويين فى نظامى التعليم الخاص والتعليم النظامى من أجل رعاية وتعليم المعوقين بفئاتهم المختلفة اثناء وقت الدمج فى بيئة التعليم النظامى (محمد حسنين العجمى : ٢٠٠٠، ٣٢٢).

٤-مبادرة التربية العادية:

يبنى مفهوم مبادرة التربية العادية The Regular Education Initiative على افتراض ان الأطفال ذوى الاعاقات البسيطة يجب ان ينظر اليهم كمسئولية مشتركه لجميع المعلمين، بدلاً من أن يكونوا مسئولية معلمى التربية الخاصة فقط ... فبدلاً من انشاء أو توفير برامج يتم بموجبها استبعاد الطلاب ذوى الاعاقات البسيطة من بيئة الصف التربوى العام بهدف التدريس المتخصص ، فانه يتم تعديل وتكييف فصول التربية العامة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين ... وبذلك يقوم مفهوم مبادرة التربية العادية على فلسفة ترى أن جميع الطلاب قادرين على التعلم فى جميع البيئات حتى لو كانوا مختلفين فى خصائصهم العقلية أو السلوكية أو الجسمية (ديان برادلى وأخرون : ٢٠٠٠، ١٧).

وبذلك فان مفهوم مبادرة التربية العادية تعتبر خطوة أقرب للدمج المدرسى الشامل inclusion من مفهوم توحيد المجرى التعليمى Mainstreaming وبذلك لان التركيز تم على تعديل الموقف التربوى العام ليكون طبيعياً وداعما للطلاب الذين يعانون من إعاقات بسيطة، ومع ذلك فهو لايتسم بالشمولية التى يتميز بها الدمج المدرسى الشامل بسبب فشله فى تلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من اعاقات شديدة .

٥-الدمج والتكامل:

تستخدم كلمة الدمج Integration : للدلالة على التناسق بين الأجزاء لتكون كلاً واحداً متكاملاً، وفى النظم التربوية تعبر عن دمج النظم المنفردة الى نظم أكثر تكاملاً للأفراد الذين سبق تقديم نظم أو خدمات منفصلة لهم سواء كان ذلك بسبب الجنس أو الأصل العرقى، أو عوامل أخرى (فاروق صادق ١٩٩٨، ٢٦٤).

وفى ميدان التربية الخاصة : كان مصطلح الدمج يشير بشكل عام الى تكامل الانشطة الاجتماعية والتعليمية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم فى اطار

البرامج التعليمية المادية جنباً إلى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية (فتحى عبد الرحيم : ١٩٨١، ٢٥٤).

ويرى كوفمان Kaufeman (١٩٨١) أن الادماج يتضمن " وضع الأطفال المعوقين عقليا بدرجة بسيطة فى المدارس الابتدائية العادية ، مع اتخاذ الاجراءات التى تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة فى هذه المدارس" .. ويرى مادن وسلاين Madden & Slain (١٩٨٣) أن الدمج يعنى : قضاء الأطفال ذوى الحاجات الخاصة أطول وقت ممكن فى الفصول العادية مع امدادهم بالخدمات الخاصة اذا لزم الأمر، كما يعنى : ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الامكان بحيث تواجه حاجات هذه الفئة من الأطفال مع إمداد مدرسى الفصل العادى بما يحتاجون إليه من مساعدة (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٥).

ويشير طلعت منصور (١٩٩٤ : ٦٢) إلى أن الدمج يؤكد على تربية ورعاية المعوقين مع العاديين فى سياق بيئة أقرب الى العادية قدر الامكان .. ويعنى الدمج تكامل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى اوضاع وبرامج التربية النظامية – الا اذا كانت مشكلات هؤلاء الأطفال تصل الى درجة من الشدة لا تمكنهم من التوافق مع البرامج العادية .

ويعرف طلعت منصور الدمج بأنه : " حالة تهيؤ أو استعداد عام لدى المربين والمعلمين والعاملين مع المعوقين ولدى الوالدين ، والمجتمع بصفة عامة لتوفير تعليم للأطفال المعوقين داخل البيئة المهيأة للأطفال العاديين فى المدرسة العادية والمنزل العادى والبيئة المحلية حينما تبدو الجدوى من هذا الدمج".

وهناك فريق من الأخصائيين يرون أن مصطلح التكامل (وهو اتجاه أمريكى) يعد أكثر ملاءمة للتعبير عن اتجاه الدمج – حيث يتضمن عملية تكيف الجوانب الاجتماعية والعضوية والمهنية للمعوقين مع المجتمع ، مع مراعاة الحاجات الخاصة بكل فرد ، واختيار ما يناسبه من الظروف البيئية .. وفى هذا الاطار يميز سودر Soder (١٩٨٠) بين أربعة أنواع من التكامل :

أ - التكامل المكانى Locational : ويشير الى وضع المتخلفين عقلياً فى فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية.

ب - التكامل الاجتماعى Social : ويعنى اشتراك المتخلفين عقلياً مع التلاميذ العاديين فى الانشطة غير الاكاديمية مثل اللعب ، الرحلات ، التربية .

جـ - التكامل الوظيفى Functional : الذى يعنى اشتراك المتخلفين عقليا مع التلاميذ العاديين فى استخدام الموارد المتاحة .

د - التكامل المجتمعى Sociatal : ويشير اتاحة الفرصة للمتخلفين عقلياً للحياة فى المجتمع بعد تخرجهم من المدارس أو مراكز التأهيل، بحيث نضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم قدر الإمكان (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٤).

٦-الاستيعاب والدمج الشامل:

لقد ظهرت مصطلحات الدمج الشامل Inclusion ، ومدرسة الدمج الشامل Inclusive School للأشارة الى عملية تعليم الطلاب المعوقين ضمن برامج التربية العامة .. ولاتحتاج مدرسة الدمج الشامل أن يكون لدى الطلاب مهارات محدده تجعلهم جاهزين ومناسبين للبرامج التربوية الموجوده - كما هو الحال فى "توحيد المساق التعليمى " mainstreaming ، ولكنها بدلاً من ذلك تعمل على اعداد البيئات الصفية الداعمة للاحتياجات التربويه والاجتماعية لمجتمع الطلاب سواء المعوقين منهم أو الماديين .. ومن ثم : تعرف مدرسة الدمج الشامل بأنها المدرسة التى لاتستثنى أحداً - حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض zero reject philosophy وهذا يعنى عدم استبعاد أى طفل بسبب وجود اعاقة لديه فالدمج الشامل يخالف مفهوم توحيد المجرى التعليمى : حيث يعتمد على سياسية الباب المفتوح لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم واعاقاتهم ، وهذا

بدوره يؤدى إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس hetrogenous الذى يتألف منه المجتمع .. ويتم تخطيط التعليم فى مدرسة الدمج الشامل وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضع الطلاب فى برامج موجودة - حيث يعتمد التعليم فيه على نوع اعاقات الطلاب وشدتها، ويفترض تقبل جميع الطلاب كأعضاء فى بيئة المدرسة وغرفة الدراسة (ديان برادلى وأخرون : ٢٠٠٠، ١٩-٢٠) . ويطلق فاروق صادق (١٩٩٨) مصطلح الاستيعاب على كلمة Inclusion بدلاً من مصطلح الدمج الشامل - فالاستيعاب من المصطلحات التى بدأت تنتشر فى الوقت الحاضر.. والفعل منها " يتضمن" أو " يحتوى " أو "يستوعب" الفرد كجزء من جماعة ... والتطبيق التربوى للمفهوم معناه : أن الافراد المعوقين يجب ان يكونوا جزءاً متضمناً أو مستوعباً أو مقيداً فى الفصل الدراسى - وهذا ما يتبعه النظام الامريكى منذ عام ١٩٧٥ حيث دعمت القوانين والتشريعات مبدأ الدمج الكلى ، فيتم استيعاب نوى الاحتياجات الخاصة ضمن النظام التعليمى العام (فاروق صادق : ١٩٩٨، ٢٦٤).

وهكذا : يعنى الدمج أشياء كثيرة بالنسبة للمتخلفين عقلياً منها : انعدام العزلة ، التقبل من قبل المجتمع، امكانية المعاملة كالآخرين ، أن يكون لهم أصدقاء وحياه عاطفية ، وأن يقدموا بصفة محسوسة شيئاً ما للجماعة ، وأن يتمتعوا كأى شخص آخر بحرية الاشتراك والتحرك ، وان يفعلوا ما يريدون ، وأن يزاولوا الدراسة مع الرفاق العاديين .

فوائد الدمج

يتضح من العرض السابق أن ثمة اتجاهاً عالمياً يدفع بقوة نحو إدماج نوى الاحتياجات الخاصة داخل الاطار الاساسى للحياة الاجتماعية ، وذلك من خلال تعليمهم مهارات الحياة الوظيفية التى يمكن ان يستخدموها فى الاطار الاجتماعى - وهذا الدمج له فوائد ومزايا متعددة منها :

١- فوائد الدمج للطفل المعاق :

أن دمج الأطفـال ذوى الاحتياجـات الخاصة مع العاديين سوف يكون له آثار ايجابية – من ذلك ·

– أن الطفل المعاق عند ما يشترك فى فصول الدمج ويلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين فان ذلك يعطيه الشعور بالثقة فى النفس، ويشعره بقيمته فى الحياة ويتقبل اعاقته ، ويدرك قدراته وامكاناته فى وقت مبكر، ويشعر بانتمائه الى أفراد المجتمع الذى يعيش فيه (لينش وآخرين ١٩٩٩، ٨١).

– كما أن الطفل المعاق فى فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة ، ويكتسب عدداً من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعى أكثر ملاءمة ، ويقلل من الوصم بالاعاقة والتصنيف الذى يصاحب برامج العزل ، كما يوفر الدمج الفرص لإقامة العلاقات التى سوف يحتاج إليها للعيش والمشاركة فى الاعمال والانشطة الترفيهية ويشجعه على البحث عن ترتيبات حياتية أكثر عادية (برادلى وآخرون ٢٠٠٠ ٣١).

– والدمج يمد الطفل بنموذج شخصى ، أجتماعى، سلوكى للتفاهم والتواصل، وتقليل الاعتماد على المتزايد علـى الأم ، ويضيف رابطة عقلية وسيطة اثناء لعب ولهو الطفل المعاق مع أقرانه العاديين (ايمان كاشف، عبد الصبور منصور : ١٩٩٨، ٨٢٢)

– يعتقد البعض بأن دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين قد يسبب للطفل المعاق بعض الاحباط ، الا أن ذلك أقل ضرراً من الصدمه التى قد يسببها للطفل اضطراره لاجراء تعديلات فى افكاره ومفاهيمه حول الحياة فى المجتمع بعد تخرجه من المدرسة (ماجده عبيد ٢٠٠٠، ٢٠٤).

٢- فوائد الدمج للأطفال العاديين :

– ان الدمج يؤدى إلـى تغير اتجاهـات الطفل العـادى نحـو الطفـل

المعـــاق ، ويشعره بأنه يجب ان يشترك مع الطفل المعاق فى مجالات الانشطة المختلفة باعتباره أخ له فى البشرية وليس بكائن غريب عنه ، وأن عليه واجباً نحو مساعدته وتنمية قدراته ، ومشاركته فى الأعمال المختلفة، بل الاستفادة منه فى الاعمال التى يجيدها وربما يتفوق فيها على كثير من الأطفال العاديين (عادل خضر : ١٩٩٢، ٨٨) .

- أضف إلى ذلك : أن الدمج يساعد الطفل العادى على أن يتعود على تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع اشخاص مختلفين عنه .. وقد اوضحت الكثير من الدراسات على ايجابيه الأطفال العاديين عندما يجدون فرصة اللعب مع الأطفال المعاقين باستمرار، وفى نظام الدمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الاشخاص المختلفين (لينش وآخرون : ١٩٩٩، ١٩).

٣- فوائد الدمج للآباء:

فنظام الدمج يشعر الآباء بعدم عزل الطفل المعاق عن المجتمع ، كما أنهم يتعلمون طرقاً جديدة لتعليم الطفل ... وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين فانهما يبدآن التفكير فى الطفل أكثر ، وبطريقة واقعية ... كما أنهما يريان ان كثيراً من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين فى مثل سنه - وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما ، وكذلك تجاه أنفسهما (لينش وآخرون : ١٩٩٩، ١٩-٢٠).

٤- فوائد الدمج الأكاديمية:

للدمج فوائد تربوية واكاديمية لكل من الطلاب والمعلمين على النحو التالى :

- فالأطفال المعاقين فى مواقف الدمج الشامل يحققون انجازاً اكاديمياً مقبولاً بدرجة كبيرة فى الكتابة ، وفهم اللغة ، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققون فى مدارس التربية الخاصة فى نظام العزل .

- كما أشارت التقارير التى تتبعت طلاب التربية الخاصة انخفاض معدل تعيين المتخرجين من برامج الفصول الخاصة فى المهن المختلفة مقارنة بأولئك الذين تلقوا تربيتهم وفق أسلوب الدمج (برادلى وآخرون : ٢٠٠٠، ٢٩-٣٠).

- أضف إلى ذلك : أن العمل مع الطفل المعاق وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية ... فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك بالطفل المعاق - والطريقة التى تستخدمها للعمل مع الطفل مفيدة أيضاً مع الطفل العادى الذى يعانى من بعض نقاط الضعف ... وفى الحقيقة : فان كثيراً من طرق التدريس الموجوده حالياً كانت فى البداية مخصصة للطفل المعاق (لينش وآخرون : ١٩٩٩، ٢٠).

٥-الفوائد الاجتماعية:

للدمج فوائد اجتماعية متعددة :

- أنه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق المعوق فى اشعاره بأنه إنسان ، وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده ، وأن الاصابة أو الاعاقة ليست مبرراً لعزل الطفل عن أقرانه العاديين وكأنه غريب غير مرغوب فيه (عادل خضر : ١٩٩٢، ٨٨).

أضف إلى ذلك : فان مؤيدى فلسفة " مدرسة الجميع " يرون أن هذه الفلسفة تشكل الأسلوب الأمثل والأكثر فعالية لمناهضة الاتجاهات السلبية ورفض المعوقين بل واحيانا التخلص منهم بأساليب مختلفه - فمدرسة الجميع ستقود على المدى الطويل الى انتفاء مبررات اخفاء المعوقين عن الأنظار والشعور بالعار لوجودهم ، وستعمل أيضا على تغيير ادراكات الجميع لهم وذلك من خلال دمجهم والتعامل معهم (جمال الخطيب ١٩٩٨، ٦).

- أن دمج الطلاب المعاقين مع أقرانهم العاديين له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع اذ توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها فى مكانها الصحيح

وبما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة ... فتحول الانفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة (مثل : استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة). وانشاء ادارات منفصلـه لبرامج التربية الخاصة ... وغيرها - إلى دعم الاجراءات التى تعود بالنفع على التعليم فـى الفصـل (مثل : توفيـر مـوارد وكوادر متخصصة ، وتدريب المعلمين والعاملين...الخ) مما يعتبر توظيفاً للأموال بشكل أكثر انتاجية ونفعا للمجتمع (برادلى وأخرون : ٢٠٠٠، ٢٢-٢٣).

أشكال الدمج

تختلف أساليب ادماج المعوقين من بلد إلى آخر حسب امكانات كل منها، حسب نوع الاعاقة ودرجتها، بحيث يمتد من مجرد وضع المعوقين فى فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية إلى ادماجهم ادماجاً كاملاً فى الفصل الدراسى العادى مع امدادهم بما يلزمهم من خدمات خاصة...

ويقترح لونيران وافليك Lowenbraun & Affleck (١٩٧٨) ان يسير ادماج المعوقين على النحو التالى :

١- **الفصول الخاصة**: حيث يلتحق الطفل بفصل خاص بالمعوقين - ملحق بالمدرسة العادية - فى بادئ الأمر ، مع اتاحة الفرصة امامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنه من اليوم الدراسى .

٢- **حجرة المصادر**: حيث يوضع الطفل فى الفصل الدراسى العادى بحيث يتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية فى حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة - حسب جدول يومى ثابت ... وعادة ما يعمل فى هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمى التربية الخاصة الذين أعدوا خصيصاً للعمل مع المعوقين .

٣- **الخدمات الخاصة**: حيث يلحق الطفل بالفصل العادى مع تلقيه مساعدة خاصة - من وقت لآخر - بصورة غير منتظمة - فى مجالات معينة مثل : القراءة أو

الكتابة أو الحساب ... وغالبا ما يقدم هذه المساعدة للطفل معلم تربية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً .

٤-المساعدة داخل الفصل: حيث يلحق الطفل بالفصل الدراسي العادى ، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن للطفل ان ينجح فى هذا الموقف ، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الاجهزة التعويضية ، أو الدروس الخصوصية ... وقد يقوم بهذه الخدمات معلم متنقل (متجول) أو معلم الفصل العادى بمساعدة المعلم المتنقل أو المعلم الاستشارى ... (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٦).

ومن ناحية أخرى : عرض راند وريتشنبرج Rand & Reichenberg (١٩٩٤) أربعة نماذج أخرى لنظام الدمج - هى :

١-نموذج مجموعة الدمج (Group Integration (GI أو نظام التكامل الجماعي: وتتكون المجموعة من عدد كبير من أطفال التربية الخاصة (١٠-١٢ طفلاً) داخل الفصول النظامية .. وفى هذا النموذج يوجد اثنان من المدرسين يعملان معا فى نفس الفصل الدراسى ، كل منهما يتعامل مع النوعية المؤهل لها .. ويعتمد نجاح هذا النموذج على قوة وطبيعة التعاون بين مدرسى التربية الخاصة ومدرسى العاديين.

٢-نموذج التعليم العلاجى (Remdial Teaching (RT أو نظام التعليم العلاجى: ويطبق هذا النموذج فى الفصلين الأولين من فصول المدرسة الابتدائية - ويشمل الأطفال المشتبه فى وجود صعوبات خاصة لديهم، وبالرغم من أنهم لم يشخصوا رسميا.. ويعتبر هذا نموذجاً للتدخل المبكر لتمكين الطفل من الاستمرار فى التجربة التعليمية من خلال الفصول النظاميه .. ويتم التعليم العلاجى فى مجموعات صغيرة من الأطفال التى تتشابه مشكلاتهم وصعوباتهم المدرسية .

٣- نموذج تعليم المدارس (Learning Centers (LC أو نظام مراكز التعليم: ويطبق هذا النموذج فى المدارس العليا الصغيرة - خاصة الأطفال المعاقين المندمجين فى فصولهم النظامية ، ومن خلال مراكز التعليم يحصل الطالب على معاملة علاجية فردية مبرمجة ومنظمة ومركزة على المواد الدراسية التى يعانى من صعوبة خاصة فيها، ومن ثم يتم اعداد برنامج فردى خاص لكل طالب بواسطة مدرس المراكز التعليمية يعمل فى تعاون مع مدرس الفصل الدراسى المنتظم .

٤- نموذج الدمج العكسى (المقابل) (Reversed Integration (RI

: وفى هذا النموذج يعتبر فصل التربية الخاصة هو الفصل الأم ، ولكن بالنسبة للأنشطة الاجتماعية والمدرسية فإن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يندمجون مع الطلاب العاديين ... وهذا النموذج يكون محدوداً نسبياً فى تحقيق أغراض الدمج الاجتماعى (ايمان كاشف ، عبد الصبور منصور: ١٩٩٨، ٨١٦-٨١٧).

بالاضافة لذلك : فان من أكثر الأشكال انتشاراً بالمؤسسات تربية الفئات الخاصة فى ظل نظام الدمج - ما يلى :

١- المدرسة الجامعة: وتخدم جميع الأطفال داخل المجتمع وتحقيق المشاركة الكاملة بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين ، ويتم تنظيم العملية التعليمية فى ضوء حاجات ذوى الاحتياجات الخاصة ومعدلات تعليمهم ومنهج يتناسب وحاجاتهم واستراتيجية التدريس والمصادر المستخدمة.

٢- تكامل المدارس الخاصة والمدارس العادية : حيث تتاح للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة قضاء بعض الوقت فى مدارس التربية الخاصة بجانب تعليمهم فى المدارس العادية - وتقوم المدارس الخاصة مقام مركز المصادر حيث تقدم المعلومات والمشورة للمدارس العادية.

٣- المدارس العادية مع تقديم خدمات مساندة: وتتيح للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة العادية مع أقرانهم العاديين فى تكامل تام فى المكان

والخدمات مع تقديم خدمات خاصة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى حدود طبقة من معلم التربية الخاصة (محمد حسنين العجمى : ٢٠٠٠، ٢٢٣، سعاد بسيونى : ١٩٩٦، ١٠-١١، سوزان ويليام : ١٩٩٣، ٧ - ٨).

وقد أورد فاروق صادق (١٩٩٨) نموذجاً ، خلق عليه براون وأخرون Brown et al نموذج المدرسة الطبيعية للأسرة وهى المدرسة الطبيعية التى يذهب إليها كل من الطفل واخوته وأصدقائه وجيرانه ، والتى كان يمكن أن يذهب اليها اذا لم يكن معوقاً .. وتكون وظائف المدرسة:

- اعداد كل الأطفال للحياه فى المجتمع الجمعى Pluralstic Society والمجتمع التعددى.
- توفير أكثر البيئات المدرسية المناسبة لكل منهم فرديا من خلال التدريس والتعلم والأنشطة المناسبة .
- يكون للوالدين والاخوة والأخوات والجيران والمعارف أثر كبير فى الخدمات المدرسية.
- تنمية علاقات اجتماعية متطورة بينهم وبين كل أفرادالبيئة المحلية - وهى التى تبقى فترة طويلة .
- ان يتضمن البرنامج الفردى لكل طفل كميات وأنواع تدريسية تناسب العمر الزمنى للفصول العادية التى يقيد فيها وتنفذ على ارضية المدرسة ولكنها تنفذ من خلال عينة واسعة من بيئات غير دراسية متكاملة ... وتستخدم خلال الساعات غير الدراسية أو الايام غير الدراسية ولابد من تدبير أنواع الخدمات العلاجية الأخرى وغيرها على اسس مدرسية وحسب قواعد المدرسة - وتصبح وظيفة المدرسة عند قبول الطفل (الخاص) ان يجدد قبوله على اساس حضور الدراسة فى فصل عادى ان فى فصول تربية خاصة، (فاروق صادق: ١٩٩٨، ١٢)

متطلبات عملية الدمج

ان دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ليس عمليه سهلة ، بل ان هناك عدة متطلبات لابد من مواجهتها :

١-التعرف على الإحتياجات التعليمية:

فأول متطلبات الدمج التعرف على الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ بصورة عامة والمعوقين منهم بصفة خاصة حتى يمكن اعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الاكاديمية والاجتماعية والنفسية فى الفصول العادية... فلكل طفل معوق قدراته العقلية، وامكاناته الجسمية وحاجاته النفسية والاجتماعية الفريدة التى قد تختلف كثيراً عن غيره من المعوقين ... ومن ثم : فان مجرد وضعه فى المدرسة العادية ليس كافيا لتحقيق ادماجه - فقد يؤدى ذلك الى تلبية حاجاته الاجتماعية ولكنه قد لايفى بالضرورة بحاجاته الاكاديمية (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ٢٠٦) .

ففى دراسة اجراها فورمان وآخرون Forman et al (١٩٩٤) لفحص الخدمات المقدمه للطلاب نوى الاعاقة العقلية الخفيفة الذين يتعلمون بعض الوقت أو كل الوقت فى فصول عزل ملحقه بالمدارس العادية ، وأوضحت استجابات المعلمين فى أوضاع الدمج ان :

- ٥١٪ رأوا أن : المدرسين الذين يحتاجهم الدمج يتطلب لاحداث اكاديمية فى التربية الخاصة.
- متوسط حجم الفصل ١٣٫٣طفلا.
- ٤٨٪ من الأولاد ، ٤٤٪ من البنات كانوا مندمجين جزئيا.
- لقى الاندماج الاجتماعى تأييدا كبيراً عن الاندماج الاكاديمى.

- كان وقت المساعدة من المعلمين غير كاف فى فصول الدمج مقارنة مع فصول التربية الخاصة.
- كشفت ملاحظات الفصول عن فروق فى فنيات التدريس المستخدمة ، وفى المتغيرات المرتبطة بالفصل، والمدرسة ، والمناهج والبرامج ، وغرف المصادر .

وفى دراسة مسحية اجراها زكريا زهير (١٩٩٤) للخدمات التربوية التى تقدم للأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى الاردن ، وتجربة دمج هؤلاء الأطفال مع العاديين – كشفت الاحتياجات اللازمه للدمج عن :

- ضرورة وضع خطط لتدريب كوادر تربوية وتعليمية من أوساط معلمى المدارس العامة من أجل تحسين أدائهم فى التعامل مع هؤلاء الطلاب.
- وجود عوائق وتحديات تواجه الدمج – فيها تقوم به المدرسة العامة من فعاليات وأنشطة تربوية لا تلبى بشكل مُرضى احتياجات هذه الفئه فضلاً عن كونه لايتسم بالمرونة الكافية التى تجعل الطفل العادى وغير العادى يتكيفان معاً .

وفى دراسة أجراها محمد عبد الغفور (١٩٩٩) للتعرف على المتغيرات التى تسهم فى تدعيم الاتجاه نحو سياسة ادماج التلاميذ نوى الاحتياجات الخاصة فى الفصول العادية، وذلك من وجهة نظر المعلمين والاداريين فى التعليم العام – أوضحت أن الدمج يهيئ فرصاً للتفاعل الايجابى مع العاديين داخل المدرسة ، وكانت أهم الاحتياجات التعليمية للدمج تتمثل فى :

١- تحديد الاعاقات القابلة للدمج .

٢- توفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق ، والمنهج ومرونته ، والمدرس واعداده للتعامل مع الطفل المعاق، والوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق.

وقد وجدت فروق فى التوجه نحو الدمج بين التربويين فيما يتعلق بالجنس والوظيفة ومن سبق لهم التعامل مع المعاق.

وعلى ذلك فان تنفيذ برامج الدمج يتطلب التركيز على اربعة نواح :

١- اعداد هيئة التدريس ، واختيار المناسب .

٢- وضع الاطفال فى الصفوف المناسبة ويتضمن : قيد المعوقين منهم ، واختيار غير المعوقين لهم ، أو العكس.

٣- تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة : التقييم التربوى ، البرنامج الفردى التربوى ، فواعد ضبط الفصل ، البيئة ، التخطيط داخل الفصل ، الخطة والجداول، اللعب ، الاستراتيجيات داخل وخارج الفصل.

٤- المشاركات بين الوالدين والعاملين (فاروق صادق : ١٩٩٨، ١١).

٢- أهداف اعداد القائمين على التربية :

فيجب تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من : مدرسين ، ونظار ، وموجهين ، وعمال ، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج ، وكيف تحقق المدرسة أهدافها فى تربية المعوقين بحيث يستطيعوا الاسهام بصورة ايجابية فى نجاح ادماجهم فى التعليم واعدادهم للاندماج فى المجتمع (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ٢٠٦) ... فمن خصائص مشروعات الدمج الناجحة أنها :

١- وفرت القيادات الادارية.

٢- عملت على تحسين ونجاح التواصل والمشاركه بين افراد المشروع .

٣- وفرت مصادر كافية من كل من الكوادر والتكنولوجيا المستخدمة.

٤- قامت بتدريب كاف كما ونوعا ومساندة المعلمين فى عملهم .

٣- اعداد المعلمين:

فقبل تنفيذ أى برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من ا لمعلمين ذوى الخبرة فى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة واعدادهم اعداداً مناسباً للتعامل مع العاديين

والمعاقين ومعرفة كيفية اجراء ما يلزم من تعديلات فى طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعوقين فى الفصل العادى، إلى جانب معرفة أساليب توجيه وارشاد التلاميذ العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم المعاقين (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ٢٠٦) .

ولقد عرض أكساميت وآخرونAcksamit et al (١٩٨١) منهجاً جامعيا فى جامعة نبراسكا - لنكولن Nebraska - Lincoln لاعداد معلمى الصفوف العادية للتعامل مع دمج الأطفال المعوقين فى فصولهم، وتم الاتفاق على ١٠ محتويات منهجية منها : الوعى بالمشكلة ،والاتجاهات نحو هذه الفئات، والمتضمنات التشريعية والقانونية للدمج ، ضبط الفصل ، ضبط السلوك وتعديله - مع توضيح عدد من الأهداف المحددة لكل مجموعة أو لكل فئة ان أمكن. وتم اعطاء نماذج وامثله عن كيفية دمج المنهج فى عدد من المقررات النوعية ، وتضمن البرنامج المعد لتلاميذ المدرسة الابتدائية الترتيبات اللازمة لعملية الدمج أثناء التدريس والتعامل مع الطلاب وفرق قياس النواتج التعليمية . والسلوكية والاجتماعية (فاروق صادق: ١٩٩٨، ١٧).

على أن يشرف على هؤلاء المعلمين موجهون ذوو خبرة وكفاءة عالية فى تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة للأشراف على الخدمات التربوية المباشرة المتاحة... كما يجب ايجاد علاقة وطيدة بين المعلم العادى ومعلم التربية الخاصة وان يعملاً معا ، ومع كل تلميذ على حده، وإعطائه ارشادات عامة فى طبيعة التلاميذ وكيفية التعامل معهم ووضعهم فى الفصل الدراسى ... الى غير ذلك من الأمور التى يجهلها المعلم العادى والتى قد تجعله لايقبل على تعليم هؤلاء (ماجده عبيد: ٢٠٠٠، ٢٠٦-٢٠٧) - بمعنى أن يعمل تلاميذ معلمى التربية العامة والخاصة فى فريق عمل متكامل.

ان هذا التحول فى تفكير المعلمين امر ضرورى لنجاح الدمج فلقد اجرى كيس جلافز Kis- Glaves (١٩٩٦) دراسة للتعرف على اتجاهات (١٩٤) من المعلمين نحو دمج التلاميذ المتخلفين عقليا مع اقرانهم العاديين - وذلك فى ١٧ مدرسة نظامية بمدينة زغرب بكرواتيا والمنطقة المحيطة بها ، ومدى الألفة بالخصائص والحاجات الخاصة بالتلاميذ ذوى الاعاقة العقلية النهائية ، ومدى استعدادهم للعمل لتحسين عملية الدمج ... اتضح وجود خمس عوامل ينبئ كل منها تنبؤاً سلبيا عن اتجاهات المعلمين نحو الدمج هى :

١- أفضلية اندماج التلاميذ ذوى الاعاقات النمائية .

٢- الاتجاه نحو تجهيزات المدارس النظامية للدمج .

٣- تأثيرات الدمج على التلاميذ الآخرين .

٤- عدم الألفة بخصائص وحاجات الطلاب ذوى الحاجات الخاصة.

٥- الاتجاه نحو الدمج الجزئى .

هذا - وكلما ازدادت حساسية معلمى العاديين للفروق الفردية اصبحوا أكثر قدرة على تحقيق أفضل تدريس وتعليم للتلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة معاً ... ومن ثم : يجب تزويد المعلمين بمهارات وتدريب محدد لمساعدتهم فى التهيؤ لعملية الدمج (برادلى وأخرون : ٢٠٠٠، ٢٧-٢٨).

٤- اعداد المناهج والبرامج التربوية :

من متطلبات الدمج ضرورة اعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التى يتيح للمعوقين فرص التعليم ، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية - الى أقصى قدر تؤهلهم له امكاناتهم وقد راتهم ، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعى داخل المدرسة أو خارجها .. كما يجب ان تتيح هذه البرامج التربوية والانشطة الفرص المناسبة لتفاعل التلاميذ

المعوقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدى إلى تقبلهم لبعضهم البعض (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ٢٠٧).

بالاضافة لذلك يجب ان ترسم الخطة التربوية فى مدارس الدمج خصائص الممارسات الخاصة بالدمج - وتشمل :

أ - ضرورة دمج كل طفل معوق فى البرنامج العادى مع التلاميذ العاديين لجزء من اليوم الدراسى على الأقل .

ب - تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكنا .

جـ - توفير أدوات وخبرات فنية.

د - تعديل المنهج عند الضرورة.

هـ - التقييم المرتبط بالمنهج واعطاء معلومات حول كيف يتعلم التلاميذ بدلا من تحديد ما بهم من اخطاء.

و - استخدام فنيات ادارة السلوك.

ز - توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية.

ح - تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات.

ط - تشجيع التلاميذ من خلال استخدام اساليب مثل : تدريب وتعليم الأقران، التعليم التعاونى، والقواعد التى من شأنها تنمية الذات وتطويرها (برادلى وآخرون : ٢٠٠٠، ٢٥-٢٦).

٥- اختيار مدرسة الدمج :

تتطلب عملية الدمج اختيار احدى مدارس الحى أو المنطقة التعليمية لتكون مركزاً للدمج ويرتبط اختيار المدرسة بالبيئة المدرسية التى يجب ان تتحدد وفقاً للشروط التالية

أ – قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة.

ب – استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج فى مدرستهم.

جـ – توفر الرغبة والتقبل لدى الأدارة والمعلمين.

د – توفر بناء مدرسى مناسب.

هـ – توفر خدمات وانشطة تربويه.

ز – تعاون مجلس الأباء والمعلمين بالمساهمة فى نجاح التجربة .

جـ – أن يكون المستوى الثقافى الاجتماعى لبيئة المدرسة جيداً .

ط – أن تكون استعدادات المعلمين مناسبة لقيام تجربة الدمج وان تكون لديهم الرغبة للمشاركة ، أو الالتحاق ببرنامج تدريبى خاص بتطبيق برنامج الدمج .

ى – ضرورة تهيئة التلاميذ العاديين ، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو للتعاون فى تحقيق اهداف البرنامج.

ك – ضرورة تهيئة اولياء أمور التلاميذ العاديين، وشرح أبعاد التجربة للأهل، والابعاد الانسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية لها (ماجده عبيد : ٢٠٠٠، ٢٠٨-٢٠٩).

٦–اعداد وتهيئة الاسر :

من الأهمية بمكان اشراك الأسر فى تحديد فلسفة مدرسة الدمج الشامل ، بالاضافة الى مشاركتهم فى اتخاذ جميع القرارات التى تؤثر فى البرامج التعليمية لأطفالهم ... ويطلب من أسر الأطفال المعوقين أن تجرى تعديلا فى تفكيرها حول تربية اطفالها : لقد أخبرت هذه الأسر سابقا بأن الفصول الخاصة أو المدارس الخاصة هى أفضل البدائل التربوية التى توفر خدمات تربوية لأبنائهم ، فى حين

يطلب منهم فى الوقت الحاضر أن يعتبروا ان غرفة الدراسة العادية تعد أفضل مكان لتربية أطفالهم مع إجراء التعديلات وتوفير الخدمات المناسبة .. ان تزويد الاسر بالمعلومات حول الدمج الشامل، والطرق التي سوف ينفذ بها فى بيئة أطفالهم التربوية يمكن ان يساعد فى تنفيذ ممارسات الدمج الشامل بسلاسه ويسر (برادلى وآخرون : ٢٠٠٠، ٢٨).

فقد أجرى بيرس Perras (١٩٩٥) للتعرف على اتجاهات الآباء نحو دمج ابنائهم فى فصول العاديين، أو فى فصول خاصة بالمدارس العادية واتضح ان معظم الأباء كانوا غير راضين عن أماكن الدمج الشامل لابنائهم المتخلفين عقليا فى فصول العاديين لأنهم يدركون ان أطفالهم سيكونون وحيدين ومنعزلين اجتماعيا، كما أن مناهج الدمج كانت مقلقه لهم . فى حين أنهم يميلون الى الرضا عن الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية على اساس أن أبنائهم سيكونون سعداء ولديهم اصدقاء وينجذبون الى مناهج مناسبة ذات معنى - كما عبر الاباء عن عدم رضاهم عن تمويل مدارس الدمج وخدمات الدعم لها .

٧- اعداد وتهيئة التلاميذ :

لنجاح تجربة الدمج - فإن من حق التلاميذ أن يكونوا على وعى كامل بالتغييرات الجوهرية فى النظام المدرسى .

- **فبالنسبة للتلاميذ فى التربية العامة** : يجب تقديم حصص محددة توضح لهم مفهوم عملية الدمج ، ولابد ان تتوفر لهم الفرصة لمناقشة اسئلتهم ، ومخاوفهم ، واهتماماتهم، ومن حقهم معرفة : كيف ، ومتى ، ولماذا يتعين عليهم ان يساعدوا رفاقهم المعوقين.

ففى دراسة أجرتها سميه جميل (٢٠٠٠) لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعاقين عقليا بعد تجربة الدمج من خلال برنامج ارشادى جماعى

باستخدام اسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية، أمكن تعديل الاتجاهات السلبية للعاديين نحو الدمج مع المعاقين عقليا في بعض الانشطة داخل وخارج المدرسة والاتجاه نحو اقامة علاقات صداقة معهم، والاتجاه نحو سمات وخصائص الاقران المعاقين عقلياً - مع استمرار الاتجاهات الايجابية لدى العاديين بعد شهرين من التتبع .

- **كذلك كان التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة** : فانهم يحتاجون الى ان يتعرفوا على التغيرات ، والمسئوليات الجديدة المترتبة على الدمج الشامل .. ان يتوفر لهم الوقت الكافى للتكيف مع التغيرات الجديدة : فقد يحتاجون إلى تعليم أكثر لاعدادهم لبيئة الفصل العادى مثل : اتباع البرامج المحددة ، والتعرف على المواقع في المدرسة ، وايجاد شبكه من الاقران الداعمين (برادلى وآخرون : ٢٠٠٠، ٢٩).

كما يحتاجون الى ان يتعرفوا على الاماكن التى سيدرسون بها مع زملائهم العاديين ، ومكان غرفة المصادر ومتى يتوجهون اليها ، ومتى يتوجهون للأماكن التى يتلقون فيها تدريبات وأنشطة مشتركه مع الأطفال العاديين ...الخ .

فمن شأن هذه التهيئة أن يقبل الطفل على التنظيم الجديد وعدم الخوف أو الهيبة منه ، واذا لم يتقبله فانه لن يكتب لدمجه مع الأطفال العاديين النجاح (ماجده عبيد : ٢٠٠٠، ٢٠٦).

٨- انتقاء الأطفال الصالحين للدمج :

يتطلب الدمج ضرورة انتقاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج .. فالأطفال فى أى فئة من الفئات الخاصة لهم خصائص متعددة : فمنهم من تكون اعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة ، ومنهم من تكون مهاراته فى التواصل جيدة ومنهم المتأخرون لغويا ، ومنهم من يعانى من الانسحاب أو بعض المشكلات

النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم الوالدين للأعاقة أو تقبلها ، ومنهم من يكون والداه متفهمين للاعاقة متقبلين لهم ويعملان على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة . (ماجده عبيد : ٢٠٠٠، ٢٠٦) ... وكلما كانت خصائص الطفل من نوى الاحتياجات الخاصة أكثر اعتدالاً فان ذلك يمكن ان يساعد فى تنفيذ ممارسات الدمج بسلاسة ويسر . وهناك شروط يجب ان تتوفر فى الأطفال القابلين للدمج :

١- ان يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطلبة العاديين.

٢- ان يكون قادراً على الاعتماد على نفسه فى قضاء حاجاته .

٣- ان يكون الطفل المعاق من نفس سكان المنطقة المحيطة بالمدرسة أو تتوفر له وسيلة مواصلات آمنه من وإلى المدرسة .

٤- ان يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج المدرسة التكيف معها .

٥- الا تكون اعاقته من الدرجة الشديدة والا تكون لديه اعاقات متعددة .

٦- القـدرة على التعلم فى مجموعات تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية جديدة . (ماجده عبيد: ٢٠٠٠، ٢١٠-٢١١).

الفصل الرابع

المهارات الاجتماعية

- تعريف المهارات الاجتماعية :

أ - المهارات الاجتماعية كسمة.

ب - المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكى.

جـ - المهارات الاجتماعية من منظور معرفى.

د - المهارات الاجتماعية من منظور تكاملى.

- مكونات المهارات الاجتماعية.

- جوانب القصور فى المهارات الاجتماعية.

- التدريب على المهارات الاجتماعية.

- المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً :

* العوامل المرتبطة بقصور المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

* تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

* فعالية نظام الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

تعريف المهارات الاجتماعية

تعرف المهارات الاجتماعية من وجهات نظر متعددة : فتعرف باعتبارها سمة كما تعرف باعتبارها نموذجاً سلوكياً ، وينظر إليها من منظور التقبل الاجتماعى، ومن منظور الصدق الاجتماعى.

أ- المهارات الاجتماعية كسمة :

هذا التوجه فى النظر للمهارات الاجتماعية باعتبارها سمة Trait-Oriented approach to Social Skills يرى أن سمة " الاجتماعية" نموذج افتراضى يدل على صفة عامة أو مشتركة بين الأفراد.. وفى ضوئه عرفت المهارات الاجتماعية بأنها : " استعداد نفسى داخلى (حقيقى) كامن مسبق للاستجابة من خلال المواقف" .

ويعرف لى Lee (١٩٧٧ : ٣١٨-٣١٩) المهارات الاجتماعية بأنها : " اجراء ديناميكى يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغوية والاجتماعية، وتطوير هذه القدرات بحيث تغدو استراتيجيات فعالة فى مختلف البيئات".

ويرى هرسن وبيلاك Hersen & Bellack (١٩٧٩: ٣٣) أن تعريف المهارات الاجتماعية يجب أن يركز على : " قدرة الفرد على التعبير عن الأحاسيس الإيجابية والسلبية فى السياقات التى تحدث بين الأفراد بدون فقدان عنصر التدعيم - هذه المهارات تظهر فى الكثير من السياقات التى تحدث فى التواصل بين الأفراد، وتنطوى على التنسيق المتبادل فى التعبيرات الشفهية الملائمة" .

ويعرف كومز وسلابى Combs & Slaby (١٩٧٧:١٧) المهارات الاجتماعية بأنها : "قدرة مركبه على التفاعل الايجابى مع الآخرين فى سياق اجتماعى معين، بطرق مقبولة من المجتمع - أو يعترف بقيمتها ، وفى نفس الوقت مفيدة للشخص وذات نفع للآخرين".

وعرف رين وماركل Rinn & Markle (١٩٧٩ : ١٠٨) المهارات الاجتماعية بأنها : "مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى بها تتحرك استجابات الفرد للآخرين فى موقف التفاعل - وهذا المخزون يعمل بطريقة آلية من خلالها يستطيع الأفراد التأثير فى بيئتهم بتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من أو تجنب النتائج الضارة فى النطاق الاجتماعى - والحد الذى عنده ينجحون فى الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب النتائج الضارة دون إلحاق أذى بالآخرين هو الحد الذى عنده يصبحون ذوى مهارة اجتماعية".

وعلى الرغم من أن هذه التعريفات تشير الى أن " المهارة الاجتماعية سمة ثابته فى الشخصية أو " قدرة مركبة" الا أن هذا المدخل لتعريف المهارات الاجتماعية قد انتقد من بعض الباحثين - على اساس أن :

١- نموذج السمة نموذج مانع عديم الكل ، مفرط فى التجريد وذا فائدة تجريبية قليلة لتبرير كفايته .

٢- أظهرت كثير من مقاييس سمة المهارة الاجتماعية انعدام العلاقة بينها وبين السلوك فى المواقف الطبيعية أو المصطنعة .

٣- يشير أنصار السلوكية إلى أن هذا المفهوم يثير كثير من الغموض والالتباس (McFall, 1982, 1-33) .

ب - المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكى :

ترتبط النماذج السلوكية فى تعريف المهارات الاجتماعية بالسلوك الاجتماعى الذى يمكن ملاحظته ، والذى له مدلولات فى مواقف محدده وفى ضوء ذلك : يعرف ليبيت وليونسون Lebet & Lewinson (١٩٧٣:٢٠٦) المهارات الاجتماعية بأنها : قدرة حركية يصدر عنها سلوكيات يمكن تدعيمها سلباً أو ايجاباً ولايصدر عنها سلوكيات تستحـــق العقاب أو تتعرض للانطفاء extinction بواسطة الآخرين" .

ويعرف فوستر وريتشى Foster & Ritchey (١٩٧٩، ٦٢٦) المهارات الاجتماعية بأنها: "تلك الاستجابات التى تثبت جداوها أو فاعليتها فى مواقف تفاعلية معينة مع الآخرين" . أو بعبارة أخرى : " تلك الاستجابات التى تزيد من احتمال حدوث واستمرارأو زيادة وتقوية الآثار الايجابية للشخص المتفاعل". ويرى بيلاك Bellack (١٩٧٩) أن الانماط المحدده للسلوك الاجتماعى يمكن تلخيصها فى كيان أو وحدة عامة يطلق عليها المهارات الاجتماعية - وهى تصف السلوكيات المتناهية فى الدقة (الجزيئية) المرتبطة بالتفاعل الاجتماعى مثل : حركة جفون العين، معدلات سرعة التعبيرات الشفهية، نسبة حركة اتصال العين (التلاحم البصرى) الى الزمن الذى يستغرقه الحديث، تعبيرات الوجه ... والحصول على نتيجة قائمة على أساس تقديرات انطباعية شاملة للمهارات الاجتماعية" .

ويشير كارتلدج وملبورن Gartldeg & Milburn (١٩٨٠:٣٢) إلى أن المهارات الاجتماعية هى : " قدرة الفرد على أظهار الأنماط السلوكية ، والأنشطة المدعمة ايجابياً والتى تعتمد على البيئة ، وتفيده فى عملية التفاعل الايجابى مع الآخرين فى علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعياً فى كل من الجانب الشخصى والاجتماعى، وفى الاعتماد على نفسه فى حياته اليومية" . ويرى كيلى Kelly (١٩٨٢) ان المهارات الاجتماعية يمكن تعريفها بأنها : "السلوكيات المكتسبة التى يستخدمها الأفراد فى مواقف التفاعل الشخصى للحصول على مجتمع متماسك أو الحفاظ عليه".

أما جريشام Gresham (١٩٨٦:١٥٠) فيرى ان المهارات الاجتماعية هى :
" تلك الاستجابات التى تصدر فى مواقف محددة وتؤدى إلى زيادة احتمال ثابت التدعيم ، وانخفاض احتمالات العقاب المتوقع للسلوك الاجتماعى

ولقد طرح كل من ميتشلسون ومنارينو Michelson & Mannarino (١٩٨٦، ٩٦-٩٨) تعريفاً متكاملاً للمهـارات الاجتماعية يشتمل على العناصر التالية:

١- تكتسب المهارات الاجتماعية بالتعلم : الملاحظة ، النمذجة ، المراجعة (البروفة) rehearsal ، التغذية الرجعية.

٢- تتكون المهارات الاجتماعية من سلوك محدد ومميز سواء كان سلوكاً لفظياً أو غير لفظى.

٣- المهارات الاجتماعية تستلزم مبادرات فعالة ومناسبة واستجابات فعالة مناسبة أيضاً.

٤- المهارات الاجتماعية تقوى التدعيم الاجتماعى (أى الاستجابات الايجابية عن البيئة الاجتماعية للفرد).

٥- المهارات الاجتماعية ذات طبيعة تفاعلية، وبالتالى تتطلب استجابات فعالة ومناسبة – مثل التفاعل المتبادل، وتحديد زمن السلوكيات المحددة .

٦- يتأثر أداء المهارة الاجتماعية بصفات المشاركين، والبيئات التى تحدث فيها (خصوصية الموقف).. وهى تتضمن عدة عوامل مثل : العمر ، النوع ، المكانة الاجتماعية للمتلقى التى تؤثر على أدائه الاجتماعى .

٧- أن السلبيات أو التجاوزات يمكن تحديدها لوضع أهداف التدخل.

وأخيراً يعرف ميرل Merrell (١٩٩٨: ٢٥٢) المهارات الاجتماعية بأنها : " السلوكيات النوعية التى تؤدى إلى نتائج اجتماعية مرغوبة عند تلقينها" (Merrell, 1998).

وترى الباحثة : أن هذه التعريفات فى مجملها تؤكد على المبادئ السلوكية فى اكتساب وتعلم المهارات الاجتماعية فى سياق اجتماعى (مثير – استجابة)، وأنها يمكن ملاحظتها ، وتتدعم إيجاباً أو سلباً فى ضوء المقبولية الاجتماعية، وأنها تتقوى أو تتعرض للأنطفاء وفقاً لنتائجها الاجتماعية، كما أنها ذات قيمة للفرد والآخرين فى مجال التفاعل الاجتماعى.

جـ - المهارات الاجتماعية من منظور معرفى :

يؤكد المنظور المعرفى Cognitive approach فى النظر للمهارات الاجتماعية على العمليات ا لمعرفية التى تمثل علاقة وسيطة بين أهداف وغايات فى سياق اجتماعى ..

وفى ضوء ذلك فان تروار Trower (١٩٧٩:٤) فى تعريفه للمهارات الاجتماعية يرى : أن الشخص الماهر اجتماعياً هو الذى عنده مقاصد وأهداف يسعى إليها للحصول على المكافآت - وأن بلوغ الهدف يرتكز على السلوك الماهر الذى يتطلب دورة متواصلة من الملاحظات الدقيقة ، مع تعديل الأداء فى ضوء ما تسفر عنه النتائج ... والاخفاق فى المهارة يعطل أو يعاق فى نطقة ما من الدائرة - وهذا يؤدى إلى نتائج سلبية".

ويعرف فؤاد البهى (١٩٨١) المهارات الاجتماعية بأنها نظام متناسق من النشاط الذى يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الاخرين - أو أنها عملية تفاعل فرد مع فرد آخر يقوم بنشاط اجتماعى يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين مايفعله هو، وليصحح مسار نشاطه الاجتماعى، ليحقق بذلك هذه المواءمة" ، كما يعرف سلتز وآخرون Selts, et al. (١٩٨٢) المهارات الاجتماعية بأنها عبارة عن جميع أنواع المعرفة الاتصالية التى يحتاج إليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التى تعتبر مناسبة اجتماعياً، وفعالة استراتيجياً" .

د - المهارات الاجتماعية من منظور تكاملى :

وهـذا التوجه ينظر إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية : اللفظية وغير اللفظية ، والجوانب المعرفية، والانفعالية الوجدانية فى سياق التفاعل الاجتماعى.

وهذا المنظور يستخدم الملاحظات الواقعية الطبيعية للسلوك ومؤشرات التقبل الاجتماعى، والتقديرات التى يجربها الآخرون فى هذا الشأن لتقييم المهارات الاجتماعية لدى الفرد..

ولقد كان الباحثون فى هذا الشأن يستخدمون مؤشرات التقبل من الأقران Peer-acceptance من خلال ما تبديه الجماعة من أراء بشأن الفرد وهو ما يعرف بالمكانة السوسيومترية Sociometric Status ويكون الأطفال والمراهقين الذين يجدون عنصر التقبل الاجتماعى أو المعروفين من أقرانهم فى المدرسة أو الجماعة يمكن أن نقول أنهم يتمتعون بمهارة إجتماعية (Gresham, 1986, 149) ... غير أن هذا المنظور قد اتسع لتقييم المهارات الاجتماعية من زاوية الصدق الاجتماعى Social Validity (تقبل القرين - تقبل الاخوة - تقبل الأب - تقبل المعلم).

فى ضوء ذلك عرفت المهارات الاجتماعية بأنها : " تلك السلوكيات التى تنبئ بنتائج اجتماعية هامة للأطفال فى موقف معين" وهذه النتائج الاجتماعية الهامة قد تكون :

١- التقبل من الأقران أو الشهرة بينهم.

٢- الآراء التى يبديها الآخرون نوى الشأن بخصوص المهارات الاجتماعية لدى الفرد كالوالدين والمعلمين .

٣- مهارات اجتماعية أخرى معروف عنها أنها ذات صلة ثابته بالعنصرين ١، ٢ (Gresham, 1986, 150)

ومن التوجهات الحديثة فى تعريف المهارات الاجتماعية من منظور تكاملى تعريف هاسيلت وآخرون .Hasselt et al (١٩٨٢: ٤١٣) الذى يرى أن المهارات الاجتماعية هى " مجموعة من الانماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التى يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس : كالرفاق، والاخوة، والوالدين، والمعلمين - والتى

تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد فى الاخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحواًوبعيداً عما هو مرغوب أو غير مرغوب فى البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى أو ضرر للآخرين من حوله".

ويعرف أرجيل Argyle (١٩٨١:١٥٩) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة فى الآخرين فى المواقف الاجتماعية"، وبذلك : فإن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعى الذى يقدمه الشخص المشارك ، وفى مقابله يصبح وجوده مرغوباً ومحبباً.

ويعرف ريجيو Riggio (١٩٩٠:٦٤٩) المهارات الاجتماعية بأنها : " قدرة الفرد على التعبير الانفعالى والاجتماعى بطريقة لفظية كإجادة لغة الكلام، إلى جانب مهارته فى ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية كقدرته على ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعياً".

كما يعرف "لاندو - مبليش Lando & Meblech (١٩٩٠) المهارات الاجتماعية بأنها : " محصلة لنوع التفاعل الاجتماعى المؤثرة مع الاقران بعنصر القبول، بينما ترتبط العلاقات السلبية بالرفض".

وترى أميره بخش (١٩٩٧:١٠٦) أن المهارات الاجتماعية يقصد بها : عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الاتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية تفيده فى إقامة علاقات مع الآخرين فى مجاله النفسى

ويعرف محمد السيد (١٩٩٨: ١٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية ازاءهم، وضبط انفعالاته فى مواقف التفاعل الاجتماعى، وبما يتناسب مع طبيعة الموقف".

وبعد هذا العرض للتوجهات المختلفة فى تعريف المهارات الاجتماعية تود الباحثة أن تعرف هذه المهارات اجرائياً بأنها : " قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعى مع أقرانه، والاستقلال ، والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات ، الى جانب توافر المهارات الشخصية فى اقامة علاقات إيجابية بناءه، وتدبير الأمور والتصرفات ، مع القدرة على التحكم فى المهارات المدرسية (الاكاديمية).

مكونات المهارات الاجتماعية

تناول عديد من الباحثين عناصر أو مكونات المهارات الاجتماعية من زوايا متعددة: فقد أشار موريسون Morrison (١٩٨١ : ١٩٣-١٩٤) الى أن المهارة الاجتماعية تشتمل على ثلاثة مكونات رئيسية - وهى :

أ - العناصر التعبيرية Expressive Elements - وتشمل :

١- محتوى الحديث Speech Content

٢- عناصر لغوية para-linguistic Elements - وتشمل : حجم الصوت volice، سرعة الصوت pace ، نغمة الصوت Pitch ، نبرة الصوت Tone.

٣- السلوك غير اللفظى Non- Verbal behavior - ويشمل : التمركز حول الجسد (المسافة بين الشخصية)، Proxemics ، الحركة التعبيرية Kinesics ، الاتصال بالعين (التلاحم البصرى) Eye contact ، التعبير الوجهى Facial expression.

ب - العناصر الاستقبالية Receptive Elements - وتشمل :

١- الانتباه Attention

٢- حل الشفرة (اللفهم اللفظى وغير اللفظى للمحتوى) Decoding.

٣- معرفة زائدة بالعادات الثقافية وسياق الكلام .

Knoledge of Context Factors and Cultural Mores.

جـ - الاتزان التفاعلى : Interactive Balance - ويشمل :

١- توقيت الاستجابة : Response timing

٢- نمط الحديث بالدور : IN Turn Talking

٣- التدعيم الاجتماعى : Social Reinforcement

(Bellack & Hersen, 1985, 206)

ومن ناحية أخرى وضع ريجيو Riggio (١٩٨٦: ٦٥٠، ٦٥١) نموذجاً لتحديد مكونات المهارات الاجتماعية فى ضوء مهارات التواصل الاجتماعى التى يقسمها إلى ثلاث مهارات هى : مهارة التعبير (الارسال) Sending ، مهارة الحساسية (الاستقبال) receiving ، مهارة ضبط و تنظيم المعلومات Controlling أثناء التواصل... وتقع هذه المهارات الثلاثة فى مستويين : المستوى الانفعالى ، والمستوى الاجتماعى.. وفيما يلى تفصيل هذه المهارات :

أ - مهارات الاتصال غير اللفظى Non-Verbal Communication Skills :

ويندرج تحتها المهارات التالية :

١- التعبير الانفعالى Emotional Expression : ويتضمن الصدق والتلقائية فى التعبير عن الانفعالات والمشاعر من خلال ما يبدو من تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وايماءات الجسم...الخ ، كما يتضمن التعبير عن الاتجاهات والمكانة واشارات التوجه بين الشخص.

٢- الحساسية الانفعالية Social Sensitivity وتتضمن المهارة فى استقبال وفك رموز أشكال الاتصال غير اللفظى الصادرة عن الآخرين، سواء كانت تعبر عن انفعالاتهم ومشاعرهم أو عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم أو عن مكانتهم ووضعهم

٣- الضبط الانفعالى social Control ويتضمن القدرة على ضبط مظاهر التعبير عن الانفعالات الداخلية التى لاتتلاءم مع الموقف

ب - مهارات الاتصال اللفظى (الاجتماعى) :

Verbal (Social) Communication skills

ويندرج تحتها المهارات التالية :

١- التعبير الاجتماعى Social Expression : ويشير الى الطلاقة اللغوية والقدرة على الاتصال بالآخرين لفظياً، والاشتراك معهم فى المحادثات الاجتماعية والكفاءة فى استهلاك الحديث وتوجيهه.

٢- الحساسية الاجتماعية Social Sensitivity : وتشير إلى قدرة الفرد على استقبال وفهم رموز الاتصال اللفظى، ومعرفة معايير وقواعد السلوك الاجتماعى المناسب للمواقف.

٣- الضبط الاجتماعى Social Control : ويشير الى القدرة على الحضور الاجتماعى للذات Social Self- Presentation ، ويتميز الفرد بالثقة بالنفس واللياقة والحكمة وصياغة السلوك الشخصى بما يلائم مقتضيات الموقف الاجتماعى .

كما حدد محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) مكونات المهارات الاجتماعية وفقاً لمقياس ماتسون وآخرون Matson et al للمهارات الاجتماعية للصغار - وذلك على النحو التالى :

١- المبادأة بالتفاعل : وتعنى قدرة الطفل على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الاخرين لفظياً أو سلوكياً : كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم.

٢- التعبير عن المشاعر السلبية : وتعنى قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً أو سلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الاخرين التى لا تروق له.

٣- الضبط الاجتماعى الانفعالى : وتعنى قدرة الطفل على التروى وضبط

انفعالاته فى مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين، وذلك فى سبيل الحفاظ على روابطة والاجتماعية.

٤- التعبير عن المشاعر الايجابية : وتعنى قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للطفل ولمن يتعامل معه .

ومن خلال عرض التراث السيكولوجي للمهارات الاجتماعية أوضح هانى عتريس (١٩٩٧: ١٥-٢٨) أن المهارات الاجتماعية فى اطار الاتصال الشخصى تتكون من العناصر التالية :

١- مهارات الاتصال اللفظى Verbal Communication Skills

وتتركز هذه المهارات حول أدب الحديث والحوار Politeness ، وأن تكون أشكال الكلام وصيغ الاتصال اللفظى موافقة agreeable ومثيبة rewarding للآخرين .. ويندرج تحتها المهارات التالية :

أ - المودة : وهى تنطوى على قبول طرف التفاعل الآخر ، ومشاعر الدفء تجاهه والحرص على جعل اللقاء ممتعاً .

ب - الحفاظ على تقدير الذات لطرف التفاعل : وتعنى الحرص على تجنب ما قد يضير بتقدير طرف التفاعل الآخر لذاته أو يفقده ماء وجهه.

جـ - تجنب صيغة الإلزام : وتعنى ضرورة التخفيف من استخدام صيغة الأمر والمطالب المباشرة والكثيرة.

د - معرفة كيفية الاعتراض أو قول " لا " : بمعنى الحرص على تأكيد نقاط الاتفاق وتجنب مواقع الاختلاف عند التحاور ، كالقول : " نعم - ولكن"، أو الاعتراض بابداء الأسف مصحوباً باشارات ايجابية غير لفظية " كالابتسام" مثلاً .

هـ - تهذيب الخطأ : فعند تجاوز قاعدة معينة أو التسبب فى احباط الآخرين أو اغضابهم أو الإساءة اليهم - يحاول الفرد اصلاح ذلك الأمر والتخفيف من وقعة من خلال : الترضية Concession عن طريق الاعتداء وابداء الأسف، أو ذكر الاعذار Excuses أو التبريرات Justifications .

و - تجنب تجاوز القواعد : أى تجنب مقاطعة شخص ما أثناء الحديث أو النكات غير المناسبة (Argyle, 1987).

٢- مهارات الاتصال غير اللفظى Non - Verbal Communication - وتشمل:

أ - الحيز بين الشخصى Interpersonal Space : ويشير إلى المسافة التى تفصل بين طرفى التفاعل - ويتخذ أربعة صور :

١- حيز العلاقات شديدة الخصوصية Intimate Distances : ويتراوح من الالتصاق البدنى الكامل الى مسافة ٦-١٨ بوصة، ويستخدم فى النشاطات الأكثر خصوصية.

٢- حيز العلاقات الشخصية personal Distances : ويتراوح مدى قطره من ١١/٢ إلى ٤ قدم .. وهى أكثر المسافات التى يستخدمها الناس فى الحوار مدعاة للراحة .

٣- الحيز الاجتماعى Social Distances : وتتراوح مسافته بين ٤ إلى ١٢ قدم وهى تفصل بين أثنين يعملان معا أو يعقدان صفقة مالية، أو بين الاشخاص فى المواقف الاجتماعية.

٤- الحيز العام Public Distances : ويبدأ من ١٢ قدم فأكثر .. ويستخدمه المدرسون أو المتحدثون فى التجمعات العامة (Murphy & Kupshik, 1992, 98-99).

ب - خصائص الصوت Vocal Characteristics : ويدخل فى ذلك : نغمة الصوت ، ونبراته، ومداه ، ومعدل الكلام، وسرعة تتابع الكلمات - وكلها مكونات

صوتية هامة للرسالة التى نريد نقلها والتى يمكن بسهولة أن تؤكد أو تدحض ما نقول (Hamachek, 1982, 203).

جـ - لغة البدن Body language : فالاتصال بين الشخص يتم من خلال حركات الجسم وايماءاته المختلفة كحركات الذراع أو اليد أو الأرجل ، والتى تكون كافية لتحديد ما قد نقوله أو لا نقوله من كلمات (Quinn, 1984,322) والجلوس فى مواجهة الآخر مباشرة ، هز الرأس فى موافقة أو رفض .. وهز الأرجل ، اللعب بنهايات الشعر، فرك الاصابع ...الخ قد ترتبط بالمشاعر السلبية.

د - لغة العيون (التلاحم البصرى) Eye language, Eye Contact : خدمة وشدة التقاء النظرات اشارات غير لفظية هامة فى تحديد كيف نشعر تجاه شخص ما فى موقف ما، وكيف يشعر تجاهنا هذا الشخص . (Kleinke, et al, 1975,)

هـ - تعبيرات الوجه Facial Expressions : فلكل وجه رسائله الفريدة التى هى مؤشرات انفعالية تعكس بوضوح الحالة الداخلية للشخص : كالغضب، الحزن، السعادة، الدهشة ، الأشمئزاز، الخوف...الخ .

أما ميرل Merrel (١٩٩٣) فيعرض مكونات المهارات الاجتماعية للأطفال من خلال تقييم كل من الأم والمعلمة وفقاً للعناصر التالية :

١- التفاعل الاجتماعى Social Interaction ويقصد بها مهارة الطفل فى التعبير عن الذات والاتصال الشخصى بالآخرين وجها لوجه ، والتفاعل معهم فى الانشطة الاجتماعية المختلفة ، اقامة علاقات صداقة دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة .

٢- الاستقلال الاجتماعى Social Independence : ويقصد به : مهارة الطفل فى أداء المهام معتمداً على نفسه، والقيام بالأعمال، والمحافظة على أدواته والدفاع عن حقوقه بفاعلية.

٣- التعاون الاجتماعى Social Cooperation : ويقصد به : مهارة الطفل فى مساعدة ومعاونة زملائه وأقرانه فى مواقف الحياة الاجتماعية ، بالاشتراك معهم فى الانشطة الجماعية لانجاز عمل ما .

٤- الانضباط الذاتى Self- Control : ويقصد به : إظهار الطفل الطاعة، والامتثال للتعليمات واتباع القواعد الاجتماعية.

٥- المهارات البينشخصية Interpersonal Skills : ويقصد بها المهارات الهامة فى اقامة علاقات ايجابية مع الآخرين كالمشاركة فى الانشطة، والتقبل الاجتماعى من الأقران ، والحساسية لمشاعرهم وتفهم مشكلاتهم .

٦- مهارات تدبير الأمور والتصرف Self-Management Skills : ويقصد بها مهارة الانضباط واطاعة القوانين والمتطلبات المدرسية والتحكم فى الانفعالات.

٧- المهارات الاجتماعية المدرسية (المهارات الاكاديمية) Academic Skills : وهى المهارات التى تتعلق بأداء الطفل فى الفصل والاشتراك فى الأنشطة المدرسية . (Merrell, 1993)

وترى الباحثة بعد هذا العرض لمكونات المهارات الاجتماعية أن هناك اختلاف كبير بين الباحثين فى تصنيفهم للعناصر التى تتكون منها المهارات الاجتماعية - لذا : فانها قد تبنت المكونات التى ذكرها ميرل كعناصر للمهارات الاجتماعية حيث يتفق مع الاجراءات العملية فى الدراسة الحالية.

جوانب القصور فى المهارات الاجتماعية

يصنف جريشام Gresham (١٩٨٦ : ١٥١-١٥٥) أوجه القصور فى المهارات الاجتماعية إلى أربعة انماط تبعاً لقصور اكتساب المهارة، أو قصور أداء

المهارة – وذلك فـى حالتى غيـاب الاستجابة الانفعـالية أو وجودها كما يوضح جدول (١)

جدول (١) أوجه القصور فى المهارات الاجتماعية

البيـــــان	عجز أو قصور الاكتساب	قصور الأداء
غياب الاستجابة الانفعالية	قصور المهارة الاجتماعية	قصور أداء المهارة الاجتماعية
وجود الاستجابة الانفعالية	قصور الضبط الذاتى فى المهارة	قصور الضبط الذاتى فى أداء المهارة الاجتماعية

وفيما يلى توضيح هذه الانماط من القصور فى المهارات الاجتماعية :

١-قصور المهارة الاجتماعية sskill Defect

إن الأطفال الذين لديهم عجز فى المهارات ليست لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بطريقة ملائمة مع أقرانهم ، أو لا يعرفون الخطوه الحرجة فى أداء المهارة (جريشام : ١٥١) .. والعجز فى المهارة الاجتماعية مشابهة لما يشير إليه بندورا Bandura (٧٧:١٩٦٩) من نقص فى التعلم ناتج عن عجز فى اكتساب المهارة . فالطفل الذى لايعرف علاقة الجمع (+) عنده نقص فى المهارة – اذ أنه لايعرف الاجراء الذى يقوم به عند ما يرى اشارة الجمع ، ومثل ذلك ايضاً الطفل الذى لايستطيع أن يعرف اشارة (+) ولكن لايعرف جمع الارقام عندما يتعرض لمسألة (٣٣+١٩=) فالطفل الذى لايعرف اجراء الجمع قد يغفل عنصراً هاما فيه فيحل المسألة (٣٣ + ١٩ = ٤١) خطأ فى الجمع .

وتوجد كثير من الامثلة لتوضيح العجز فى المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً فقد لايستطيع الطفل الاستمرار فى التخاطب مع أقرانه ، أو يطلب احد من الصف ان يتعرف عليه بطريقة سليمة ، أويتبادل التحية ... وقد يغفل الطفل خطوة جوهرية فى سلسلة السلوكيات عندما يتبادل التحية، فالطفل قد يستطيع إبداء

السبب فى تبادل التحية ، وقد يعرف صياغة التحية، وقد يستطع اختيار الوقت المناسب لتبادل التحية ، ولكن لايعرف طريقة تبادل التحية بصوت واضح وبطريقة تنم عن الصدق (Urbain & Kenall, 1980,116) واذ ما أخذنا هذا التقييم بعين الاعتبار يجب ان يركز التدخل فى تعليم الطفل كيفية القاء التحية بوضوح وصدق من خلال التعليمات المباشرة direct Instructions ، ممارسة السلوك ، التدريب Coaching.

٢-قصور أداء المهارة الاجتماعية :Performance Defect

يصنف قصور أو نواحى ضعف الأداء الاجتماعى الأطفال الذين لديهم المهارات الاجتماعية فى مخزون مهاراتهم ولكنهم لايؤدونها على المستوى المطلوب .ويمكن أن يعزى قصور الأداء الى عدم كفاية عدد مرات صدور السلوك الاجتماعى، وقد يكون مرتبطاً بنقص الحافز (أى احتمالات وظروف التدعيم)، أو انعدام فرصة آداء السلوك (مثل مشكلة التحكم فى المثيرات) . ومن الاهمية أن تدرك ان الخوف والقلق والاستجابات الانفعالية الأخرى لاتعتبر قصوراً فى الأداء الاجتماعى ، فوجود الاستجابات الانفعالية التى تمنع اكتساب أو القيام بالسلوكيات الاجتماعية يمكن ان نطلق عليها مهارة ضبط الذات Self- Contral ، وقصور التحكم الذاتى فى أداء المهارة Self Control Performance Dificits على التوالى (Gresham, 1986, 154)، والعامل الرئيسى الذى يستخدم فى تحديد ما اذا كانت المشكلة الاجتماعية تمثل قصورا فى الأداء هو ما اذا كان الطفل يستطيع أو لايستطيع أداء السلوك...

وبناء عليه : اذا كان الطفل لايؤدى السلوك داخل الفصل ولكنه يستطيع أداء السلوك فى موقف سلوكى للعب الدور – فان هذا يكون قصوراً فى الاداء الاجتماعى . واذا افترضنا أن هذه المشاكل . ترجع إلى التحكم فى الدوافع أو احتمالات وظروف التدعيم تعتبر عوامل وظيفية متصلة بالقصور فى الآداء الاجتماعى فان

استراتيجيات التدريب يجب أن تركز على اساليب التحكم والضبط السابقة واللاحقة antecedent & Consequent techniques وهذه الاستراتيجيات قد تتضمن الاستجابة إلى مبادرة الأقران ، والانشطة الاجتماعية التمثيلية (السيكودراما)، واحتمالات وظروف التدعيم الاجتماعى وبرامج التدعيم الرمزية أو الشكلية (Urbain & Kendall, 1980,111).

٢-قصور الضبط الذاتى الخاص بالمهارة الاجتماعية: Self- Control Skill Defect

يصف هذا النوع من مشكلات المهارة الاجتماعية الطفل الذى لم يتعلم مهارة اجتماعية معينة لان الاستجابة الانفعالية لهذا النوع منعه من اكتساب تلك المهارة.

ومن احدى الاستجابات الانفعالية التى تتداخل فى التعلم هو القلق. فلقد لوحظ ان القلق يحول دون اكتساب الاستجابات النهائية - خاصة المخاوف المرضية Phobias . ومن ثم فان الاطفال قد لايتعلمون كيفية التفاعل مع اقرانهم لان القلق الاجتماعى أو المخاوف تعوق مدخل السلوك الاجتماعى . وبالمثل فان تجنب أو الهروب من المخاوف الاجتماعية يخفف القلق وبالتالى يدعم بطريقة سلبية سلوكيات العزلة الاجتماعية ، ومن الاستجابات الانفعالية التى قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية الاندفاعية impulsivity .. فالاطفال الذين يظهرون سلوكاً اجتماعياً اندفاعيا يفشلون فى تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعى المناسب لان سلوكهم ينشأ عنه الرفض من الاقران، ولذلك فان الاقران يتجنبون الطفل المندفع ، وهذا يتسبب عنه ان هذا الطفل لايتعرض لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعى، ويوضع قائمة مميزة وفقاً لاستجابته الاجتماعية . وهذا التكوين السلوكى يوصى بان الطفل المقصود يصدر عنه سلوكيات اجتماعية مكروهه ومنفره ينجم عنها الرفض الاجتماعى من الاقران والاباء والمعلمين... الخ (Kendall & Braswell, 1982). وبالمثل فان بعض الافراد يعانون من الكراهية والنفور من أقرانهم - ومن ثم : فان السلوكيات التى تؤدى إلى الهروب من هذا الطفل وتجنبه تؤدى الى التدعيم السلبى للسلوك ، وينجم عن ذلك أن سلوك الطفل المقصود يلقى

عقابا (بالتأنيب الشفهى أو البدنى، أو انعدام التدعيم)، أو يلقى استئصالاً (الرفض أو الاستبعاد) بالتجاهل - ونتيجة لهذا التتابع من الاحداث هو : ان الطفل المستهدف لايتعلم المهارات الاجتماعية للتفاعل المناسب (أى يسبب قصور المهارة) : . (Gresham, 1986, 155)

ويستند تحديد قصور التحكم الذاتى فى أداء المهارة على معيارين :

أ - وجود الاستجابة الناجمة عن الاشارة الانفعالية مثل : (القلق ، الخوف ، الاندفاع، الغضب).

ب - أن الطفل أما أنه لايعرف المهارة المشار اليها أو لم يمارسها مطلقا:

٤- قصور الضبط الذاتى فى أداء المهارة الاجتماعية :

Self - Control Performance Defect

والاطفال الذين لديهم قصور فى الضبط الذاتى فى الاداء لديهم المهارة الاجتماعية المحدودة فى مخزونهم ، ولكنهم لايؤدون المهارة بسبب الاستجابة الناجمة عن الاشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة . معنى هذا أن الطفل يعرف كيف يؤدى المهارة ولكن ليس بصفة متكررة أو منتظمة .. والفرق الرئيسى بين مهارة الضبط الذاتى وقصور الأداء هو أن الطفل يمتلك المهارة المخزونه أو لايمتلك المهارة - وفى الحالة الأولى لم يتعلم الطفل المهارة ، وفى الحالة الثانية يتعلم الطفل المهارة ولكنه لايظهرها بطريقة منتظمة .. وهناك معياران يستخدمان فى تحديد قصور الضبط الذاتى فى الأداء .

أ - وجود الاستجابة الانفعالية مثل : الغضب ، الخوف.

ب - الاداء غير المنتظم للمهارة المقصوده.

والتدخل فى مثل هذا النوع من القصور يركز على سياسات الضبط الذاتى لتعليم الطفل، كيف يمنع السلوك غير الملائم، والتدريب على التحكم فى المثيرات بفرض تعلم التميز بين المواقف المتعارضة وظروف التدعيم للسلوكيات الاجتماعية الملائمة . (Kendall & Braswell, 1982,21-22 , Gresham, 1986, 155)

التدريب على المهارات الاجتماعية

ان عجز الطفل عن التوافق فى المواقف الاجتماعية يرجع إلى خلل فى رصيده من المهارات المناسبة لتلك المواقف، أو إلى نقص الخبرة، أو إلى التعلم الخاطئ لبعض التصرفات غير المتوافقة – وهذا يستلزم التدريب على المهارات الاجتماعية (اسامه ابو سريع : ١٩٩٣ ، ٢٣٨).

ولقد استخدمت مجموعة متنوعة من طرق التدريب على المهارات الاجتماعية ، غير ان الطرق المستخدمة والمهارات التى تم التدريب عليها تختلف تبعاً لسمات الأطفال بما فى ذلك مشاكلهم المحددة ، وأعمارهم ، والمواقف الاجتماعية – وضيق التدريب على المهارات الاجتماعية بفاعلية مع الأطفال نوى العجز الاجتماعى Social dificit الذى يتراوح بين العزلة الاجتماعية والسلوك العدوانى (Michelson & Mannarino, 1986, 379)– ومن ثم فان إختيار طرق التدريب المناسبة تتطلب ما يلى :

١– تحديد طبيعة الصعوبات التى يعانى منها الطفل عند ما يتفاعل مع الاخرين .

٢– تحديد طبيعة المواقف التى يواجه فيها الطفل تلك الصعوبة.

٣– اختيار الطرق أو الاستراتيجيات التدريبية التى يناط بها اكساب الطفل المهارات الاجتماعية التى تعوزه فى الموقف الاجتماعى المشكل بالنسبة له (اسامه أبو سريع: ١٩٩٣: ٢٣٨).

أهم الاستراتيجيات أو الطرق المستخدمة فى التدريب على المهارات الاجتماعية:

فيما يلى عرض لاهم الاستراتيجيات المستخدمة فى التدريب على المهارات الاجتماعية:

١– النمذجة : Modeling

هى اتاحة نموذج سلوكى مباشر (شخص) أو ضمنى (تخيلى) ، للمتدرب

حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكى المعروض للمتدرب بقصد احداث تغيير ما فى سلوكه (اكسابه سلوكاً جديداً) ، (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٦٨).

ويشار إلى استخدام النمذجة فى التدريب على المهارات الاجتماعية بالتعلم بالملاحظة أو التعلم التعويضى Observational or vicarious learning – لأن الطفل يتعلم بملاحظة النموذج أفضل من الاشتراك الفعلى فى الاستجابات العلنية. (Michelson & Mannarino, 1986, 379) ، وهى تستند الى افتراض أن الانسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الاخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج – اذ يعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذى يقوم به النموذج (لويس كامل مليكه : ١٩٩٠، ١٠٤).

أنواع النمذجة:

أ- النمذجة المباشرة أو الصريحة Overt modeling

حيث توجد قدوة فعلية أوشخص يؤدى النموذج السلوكى الاجتماعى المطلوب اتقانه ، أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك ، أو يقوم النموذج بهذا السلوك فى مواقف فعلية أو رمزية (عبد الستار ابراهيم وآخرون:١٩٨٣، ١٠٩).

ب- النمذجة الضمنية Covert modeling

وفيها يتخيل المتدرب نماذج تقوم بالسلوكيات الاجتماعية التى يرغب المدرب أن يلقنها للمتدرب.

جـ- النمذجة بالمشاركة Participant modeling

وفيها يتم عرض السلوك الاجتماعى المرغوب بواسطة نموذج ، وكذلك أداء هذا السلوك من جانب المتدرب ، مع توجيهات تقويمية من جانب المدرب (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٧٢-٣٧٣) وقد وجد أن اشتراك أحد المدربين فى

التفاعل الاجتماعي مع رفاق الطفل، واستخدام نماذج رمزية، وحكايات مصورة ، وأفلام عن التفاعل الاجتماعي بين اثنين مقترنة بعمليات أخرى قد أدى إلى زيادة التفاعل والسلوكيات الاجتماعية المرغوبة بطريقة فعالة (Michelson & Monnarina, 1986, 381).

وهناك عدة عوامل تؤثر في النمذجة :

١- خصائص النموذج : فالانتباه للنموذج يزداد كلما كان هذا النموذج محبباً ومشوقاً للمتدرب، ويفضل ان يكون النموذج مناسبا لسن وجنس المتدرب .

٢- خصائص المتدرب : اوضح بندورا Bandura أنه لنجاح النمذجة فان المتدرب يجب أن يتوفر فيه عدة خصائص :

أ - عمليات الانتباه attention Processes : فينبغي ان ينتبه المتدرب للموقف، وأن يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج .

ب - عمليات الحفظ Retention Processes : فبعد ان يفهم المتدرب جوانب المعلومات الذي ينتبه اليها يتم حفظ وتخزين هذه السلوكيات في صوره ومرمزة .

جـ - استرجاع (اعادة توليد) السلوك Motoric Reproduction : حيث يتم استرجاع السلوك المحفوظ في الذاكرة .

د - عمليات الدافعية Motivational Processes : فعندما يتوقع المتدرب نتائج ايجابية من أداء السلوك المنمذج فانه يتوقع ان يقوم باداء هذا السلوك .

٣- خصائص مرتبطة بالاجراءات :

فموقف النمذجة والاسلوب الذي تتم به قد يتضمن بعض الجوانب التي تؤثر على المتدربين عما لو كان ا لنموذج يلقى عقاباً (محمد محروس الشناوي:١٩٩٦، ٣٦٨-٣٧١).

٢- التدعيم الايجابى Positive Reinforcement:

التدعيم الايجابى هو العملية التى تقوى بها السلوكيات فى تكرارها عندما يعقبها جائزة أو حدث سار - واذا كان الغرض من أى برنامج تدريبى على السلوكيات والمهارات الاجتماعية هو زيادة نسبة تكرار السلوكيات المناسبة فان هذه السلوكيات تحتاج مباشرة الى تدعيم ايجابى متواصل، وهذه المدعمات قد تكون : تشجيع ، ثناء ، امتداح ، مكافأة ، اشتراك فى انشطة ترويحية ، وقد يكون التدعيم الايجابى بفيش أو بونات التدعيم token ويشار اليها باقتصاديات الفيش (حيث يحصل الفرد الذى يأتى بالسلوك المطلوب على فيش أو تذكرة بحيث اذا جمع عدداً منها يمكن استبداله بمشروبات او هدايا ...الخ (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٣١-٣٣٢).

شروط فعالية التدعيم الايجابى:

١- ان يكون ظهور التدعيم فى وقت قريب من السلوك الاجتماعى الذى نود تدعيمه بقدر الامكان .

٢- ان نختار التدعيم من حيث النوع والكمية بما يناسب حاجة المتدرب .

٣- ان تستخدم جداول تدعيم متصلة فى البداية لتساعد فى زيادة السلوك الاجتماعى المرغوب بسرعه ، ثم بعد ذلك تستخدم جداول تدعيم متقطع تطول المده بينها شيئاً فشيئاً - وبذلك تتجنب انطفاء السلوك بسرعة عند توقف التدعيم .

٤- ان قاعدة التدعيم قاعدة جوهرية تستخدم فى تقوية السلوك الاجتماعى المرغوب.(Michelson & Mannarino , 1986, 383)

٣- الحث (التلقين) : Prompting

هو يشير إلى المنبهات المسبقة التى تساعد على إثارة وتحريك السلوك

أو التى تساعد الطفل على القيام بالسلوك الاجتماعى المرغوب ، ثم تدعيمه بحيث يصبح أكثر عزماً على محاولة أداء السلوك بنفسه ... وعندما تيسر الملقنات Prompts أداء السلوك المرغوب فانه يمكن ازالتها دون ان ينجم عن ذلك انخفاض لكمية السلوك المرغوب. (Michelson & Mannarino, 1986, 383).

أنواع الملقنات:

أ - تلقين لفظى : Verbal Prompt : أى نذكر للطفل ما نريد ان يفعله من سلوك اجتماعى مرغوب باستخدام الكلمات .

ب - تلقين من خلال الايماءة Prompting by gesture : اذ يمكن ان تساعد الايماءات الطفل على فهم ما نريد منه عمله أو الاتيان به من سلوك... وغالبا ما تستخدم الايماءات مع الكلمات لتوضيح المعانى، ولكن يجب الحذر من استخدام ايماءات كثيرة قبل أن نتأكد أن الطفل يفهم الايماءات. (لويس كامل مليكه : ١٩٩٨، ٢٠).

وهكذا : فان استخدام التلقينات يزيد عن احتمال حدوث الاستجابة واكتساب السلوك الاجتماعى، وحالما تتم الاستجابة الملقنة فانه يمكن تدعيمها، وكلما زاد تكرار تدعيم الاستجابة تم تعلمها بسرعة، ويكون الهدف النهائى عادة هو الحصول على الاستجابة النهائية فى غياب الملقنات. (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٤٢-٣٤٣).

٤- التشكيل : Shaping

يرى لويس كامل ملكيه (١٩٩٠) أن التشكيل أو التقريب المتتابع هو تدعيم السلوك الذى يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه فى خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة الأخرى .. ويبدأ التشكيل من النقطة التى يكون الطفل المتدرب عندها ، ثم يندرج فى خطوات صغيرة بحيث يتغير سلوكه

بيسر مع تقديم التدعيم ومعالجة الأخطاء والمشكلات فى مرحلة مبكرة من الخطوات الصغيرة .

وهكذا يكون التشكيل تصعيد الاقتراب من السلوك النهائى الذى سوف يتخذ شكله فى النمو والازدياد .. وتتألف أهداف برامج التدريب على المهارات الاجتماعية غالباً من العمل على تصعيد تعاقبات متشابكه من السلوكيات الاجتماعية مثل : كيفية تجاذب اطراف الحديث ، طلب الالتماس من الآخرين ، أو المطالبة بالحقوق .. وقد يصعب على الاطفال المنعزلين انعزالاً اجتماعياً شديداً تدعيم حدوث تلك الاستجابات اذ أنها نادراً ما تحدث اذا لم تكن تحدث .. ويجب تدعيم الخطوات بالتدريج تجاه هذه الاستجابات لكى يستطيع السلوك التحرك تدريجياً نحو الهدف المنشود (Michelson & Mannarino, 1986, 383-384).

٥- لعب الدور والبروفات السلوكية :

يتضمن لعب الادوار منهجاً آخر من مناهج التعلم الاجتماعى يدرب الطفل بمقتضاه على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها ... ولاجراء هذا الاسلوب يطلب المدرب من الطفل الذى تنقصه المهارات الاجتماعية أن يؤدى دوراً مخالفاً لشخصيته ، أو أن يقوم بأداء طفل جرئ . وأحيانا يتم تطبيق هذا الاسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الأدوار فى تدريب المهارات الاجتماعية... وبمقتضى هذا الاسلوب يطلب من الطفل أن يؤدى الدور المطلوب تحقيقه - أى أن ينتقل من القيام بدور الخجول الى دور الجرئ ، أو من دور الغاضب الى المعجب والشاكر، والمادح لسلوك طفل آخر (عبد الستار ابراهيم وآخرون : ١٩٩٣، ١١٦).

مراحل التدريب على لعب الدور :

أوضح ارجايل Argyle (١٩٨٤) ان التدريب على أداء الدور أو التدخل متعدد الأوجه multifaced intervention يسير عبر المراحل التالية :

١- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المدرب فيعطى نموذجاً للتغيرات المرغوبه (كأن يوضح للطفل طريقة مخاطبة الطفل لوالديه ومعلميه) ، أو من خلال نماذج تسجيلات صوتيه أو مرئيه .

٢- وقد يعطى المدرب التلقين الواضح للآداء وقد يكون فى صورة شرح لطريقة الأداء .

٣- ثم ممارسة السلوك المرغوب أو عمل بروفه أو التمثيل وأداء الأدوار الخاصة به أو تتابع أداء الدور للاستجابة المرغوبة .

٤- اعطاء تغذية راجعة Feedback خاصة بالسلوك الذى أداه الطفل وتصحيح الأداء ، وتوجيه انتباهه لجوانب القصور فيه حتى يتماثل الاداء مع الغرض المطلوب .

٥- من خلال الممارسة المتكررة للاستجابة المرغوبة يتعلم الطفل اداء السلوكيات الجديدة - وتكرار مسلسل لعب الدور أو البروفة (Michelson & Mannarinon, 1986, 385) (أسامه أبو سريع : ١٩٩٣، ٢٤٩-٢٤٢).

٦- التدريب على السلوك التوكيدى

يتصل السلوك التوكيدى بالعلاقات الشخصية ويتضمن التعبير الصادق والمباشر عن الافكار والمشاعر الشخصية (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٥٥)..

ويهدف التدريب على السلوك التوكيدى ما يلى :

١- تدريب الطفل على الاستجابة الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم فى نبرات الصوت، واستخدام الاشارات ، والاحتكاك البصرى الملائم .

٢- تدريب القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به الطفل - أى التعبير الحر عن المشاعر والافكار بحسب متطلبات الموقف بما فى ذلك تدريب القدرة على الاستجابة بالغضب أو الاعجاب أو الود أو بالتراضى، أو غير ذلك من مشاعر تتطلبها المواقف .

٣- تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون ان يتحول الى شخص عدوانى أو مندفع (عبد الستار ابراهيم وآخرون : ١٩٩٣، ١١٣).

ولقد اقترح سالتر Salter طريقة تتضمن ستة أنواع رئيسية من التدريبات على المهارات الاجتماعية من خلال التدريب على السلوك التوكيدى :

١- التحدث عن الشاعر Feeling talk : ويشتمل هذا النوع من التدريبات على التعبير حرفياً على أى شعور .

٢- استخدام تعبيرات الوجه : وتشمل التدريبات على ممارسة التعبيرات بالوجه بما يتلاءم مع الانفعالات التى يعايشها الفرد مثل : الفرح ، والخوف ، والحزن، والضيق، والغضب .

٣- التعبير عن الرأى الشخصى فى حالة مخالفة الرأى المطروح : وفيه يمارس الشخص تعبيره عن رأيه الشخصى حين يكون لديه رأى يختلف عن الرأى المطروح من الآخرين.

٤- استخدام ضمير المتكلم بدلاً من ضمير الغائب : ويشمل هذا الجانب التدريب على التعبير عن الذات ، ونسب الأحداث والخبرات للذات . بدلاً من نسبتها الى ضمير الغائب أو بنائها للمجهول .

٥- التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أوفائدة أو رضا.

٦- ممارسة الارتجال : وفيه يتدرب الفرد على الكلام الحر فى صورة ارتجاليه ، وبدون اللجوء بكثرة الى الكلمات المعدة مسبقاً أو المواجهة عن طريق الكتابة (محمد محروس الشناوى، محمد السيد عبد الرحمن : ١٩٩٨، ١١٣-١١٤).

وقد أقترح بيلاك وهيرسون وهيملهوك Bellack, Herson & Mimmelhock برنامجاً جيداً وشاملاً للتدريب على المهارات الاجتماعية يتضمن التدريب على السلوك التوكيدى ويشمل :

- رفض الطلبات غير المنطقية والتعبير عن عدم الموافقة ، إجراء الطلبات والمصالحة والمفاوضه .

- المهارات التوكيدية الايجابية مثل : إبداء الاعجاب، والتعبير عن الوجدان، وتقديم الموافقة، والتقدير والاعتزار .
- مهارة المحادثة التى تتألف من بدء محادثة ، وتوجيه الاسئلة ، وانهاء المحادثة . وهذه المهارات يتم تقديمها فى مجموعة من المواقف التى تشتمل على تفاعل مع الغرباء ، وأصدقاء وأفراد الأسرة، وزملاء العمل أو المدرسة .. ويستخدم المعالج التدريب الجدلى ، والتدريب الجزائى (النمذجة ، والممارسة الموجهه ، ولعب الادوار) ، مع الاختبار فى بيئه طبيعية للتأكد من أن هذه المهارات تستخدم (Bellack et al, 1985, 114).

مسارات التدريب على السلوك التوكيدى:

١- التدريب بدقة على التمييز بين العدوان (أو التحدى) وتأكيد الذات .
٢- تدريب الطفل على التمييز بين الانصياع (أو الخضوع) وتأكيد الذات.
٣- استعراض نماذج المواقف مختلفة تظهر كفاءة استخدامات هذه القدرة وكيفية إكتسابها وطرق التعبير عنها.
٤- تدريب الطفل على تشكيل سلوكه تدريجياً حتى يصل الى المستويات المرغوبة من التعبير عن هذه القدرة .
٥- التدعيم الايجابى لمظاهر السلوك الدالة على تأكيد الذات عند الطفل، ولفت نظره اليها على أنها شئ جيد ومرغوب فيه .
٦- علاج المخاوف الاجتماعية والاستجابات العدوانية بسبب تدخلها فى تعويق ظهور السلوك التوكيدى .
٧- تشجيع الطفل على تدعيم التغيرات الايجابية التى اكتسبها تحت اشراف المعالجين أو البالغين بترجمتها فى المواقف الخارجية الحيه (عبد الستار ابراهيم وآخرون : ١٩٩٣، ١١٣-١١٤).

المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

من أقدم المفاهيم للتخلف العقلى تلك التى ركزت على انعدام الكفاءة الاجتماعية The absence of Social Competence لديهم مثل : الفشل فى العناية بالذات، والفشل فى التوافق الاجتماعى - كمعيار اساسى للتخلف العقلى فتحدث دول Doll (١٩٤١) عن النضج الاجتماعى كمؤشر للكفاءة الاجتماعية وأعد مقياسا خاصاً لهذا الغرض عرف بمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى Vineland Social maturity scale .. ويرى كل من راشلى وجريشام Reshly & Gresham (١٩٨١) أن الكفاءة الاجتماعية تشتمل على عنصرين (السلوك التكيفى ، والمهارات الاجتماعية).

- العنصر الأول السلوك التكيفى :

هو يشمل المهارات الوظيفية الاستقلالية ، والنمو البدنى، ونمو اللغة والكفاءة الاكاديمية .

ويرى ليلاند Leland (١٩٧٨) ان السلوك التكيفى يشمل ثلاثة مجالات:

١- الافعال الاستقلالية Independent Functioning : وتشير إلى قدرة الفرد على القيام بمهارات يتوقعها المجتمع من ا لطفل فى عمر معين مثل : استخدام التواليت، التغذية ، ارتداء الملابس...الخ .

٢- المسئولية الشخصية Personal Responsibility : التى تعكس القدرة على تحمل المسئولية الفردية لسلوكه ، كما تعكس القدرة على الاختيار واتخاذ القرار .

٣- المسئولية الاجتماعية Social Responsibility: التى تشيرالى مستويات المجاراة الاجتماعية (المسايرة) لدى الفرد individuals levels of social conformity ، التوافق الاجتماعى، النضج العاطفى، والاستقلالية الاقتصادية (جزئية أو كلية).

ولقدأارسى كل من هيبر Hebert ومن بعده جروسمان Grossman اساس مصطلح السلوك التكيفى فى تعريف التخلف العقلى ليشير إلى الفاعلية والدرجة التى

يفى بها الفرد بمستوى الكفاية الذاتية والمسئولية الاجتماعية المتوقعة فى جماعته العمرية والثقافية (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٥٨)، وقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى ، السلوك التكيفى كمحك اساسى لتصنيف المتخلفين عقلياً إلى فئات جنباً الى جنب مع محك انخفاض القدرة العقلية.

أما العنصر الثانى: من عناصر الكفاءة الاجتماعية وهو المهارات الاجتماعية : فأنه يشتمل:

١- السلوكيات البنيشخصية (السلوكيات الشخصية بين الأفراد) Interpersonal behaviors مثل : تقبل السلطة accepting authority مهارات التخاطب، سلوكيات التعاون ، وسلوكيات اللعب .

٢- السلوكيات المتعلقة بالذات Self related behaviors مثل : التعبير عن المشاعر، السلوك الأخلاقى ethical ، الموقف الايجابى إزاء الذات .

السلوكيات المتعلقة بالواجبات مثل المواظبة ، انجاز المهام ، اتباع التعليمات ، العمل المستقل (Gresham, 1986, 146-147).

ولقد أصبح من المسلم به أن نقص المهارات الاجتماعية يمثل اشكالية عند الاطفال المتخلفين عقلياً - حيث وجد أن ضعف التأقلم يوجد بمعدلات مرتفعة بين المتخلفين عقلياً ، فمعظم مشكلات هذه الفئة ذات صبغة اجتماعية (Matson, & Andrasik1982:533).

وقد ظهرت مجموعة كبيرة من الدراسات توضح بدرجة كبيرة طبيعة ومدى نقص المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً تفيد فى معظمها أنه يوجد لديهم نقص فى العلاقات الشخصية الذى ينعكس على انعدام التوافق الناجح فى المجتمع :

- ويذكر أحمد سامى (١٩٩٠) أن المتخلفين عقليا لايهتمون بتكوين علاقة بينهم وبين أقرانهم ، مع ميل الطفل المتخلف نحو المشاركة مع الاصغر منه سنا فى نشاطه ، ولايشعر بالولاء للجماعة ، ولايتحمل عادات وتقاليد المجتمع ، لأنه لايشعر بأهميته للجماعة ، ونجد أن صداقاته مؤقته. (احمد سامى ، ١٩٩٠).

وقد بين ماثيو Mathew أن للأطفال المتخلفين عقلياً عادة أصدقاء قليلين ، وأنهم أقل تفاعلاً من الناحية الاجتماعية ، وعلى درجة أكبر من الانعزالية ، والانفراد، فهم ينخرطون فى انشطة عامة، ويمضون أوقاتاً قليلة خارج بيوتهم ، كما أنهم قليلى الكفاءة الاجتماعية (سليمان الريحانى : ١٩٨٥، ١٩٢).

- ويقرر كمال مرسى (١٩٩٦) ان كثيراً من شباب المتخلفين عقلياً يجد صعوبة كبيرة فى التحول من حياة المدرسة والاعتماد على الوالدين إلى حياة الراشدين العاديين والاندماج معهم فى الحياة الاجتماعية بسبب نقص مهاراتهم الاجتماعية والمهنية، وفشلهم فى القيام بالأدوار الاجتماعية المتوقعة منهم فى الرشد . (كمال مرسى، ١٩٩٦، ٣٧٧).

- وأورد ماتسون و أندراسيك Matson & Andrasik (١٩٨٥: ٤١٨) تقريراً يفيد بأن الكبار من ذوى التحلف العقلى الخفيف غالبا ما يطردون من الوظائف التى تتطلب المنافسة ، وذلك غالبا ما يكون بسبب عقبات فى العلاقات الاجتماعية الشخصية اكثر من العجز فى انجاز المهام الوظيفية ... وعلى هذا : فان المتخلفين عقلياً يكونوا فى خطر بسبب القصور المعرفى الذى يؤدى الى العجز فى فهم كيفية التصرف فى الأوساط الاجتماعية المختلفة .

العوامل المرتبطة بقصور المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً

تلعب عوامل متعددة دوراً أساسياً فى حدوث قصور المتخلفين عقلياً فى اكتساب المهارات الاجتماعية منها ما يلى :

١- القدرة العقلية :

تعتبر ظاهرة التخلف العقلى فى كثير من أبعادها مشكلة اجتماعية .. فالمتخلف عقلياً بقدرته العقلية المحدودة يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعى والمواءمة الاجتماعية ، ويكون أقل قدرة على التصرف فى المواقف الاجتماعية وفى تفاعلاته مع الناس (فاروق صادق : ١٩٧٤، ٣٤٧).

٢- المستوى الاقتصادى الاجتماعى:

فالكثير من المتخلفين عقلياً يأتون من بيئات منخفضة فى مستواها

الاقتصادى الاجتماعى - حيث تتكاتف ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من الخبرات الاجتماعية المناسبة أثناء فترات نموه المختلفة وهى الخبرات التى تعتبر أساسية ولازمة لتكوينه الاجتماعى (فاروق صادق : ١٩٧٤، ٢٤٧).

٣- البيئة الأسرية :

فلقد اسفرت دراسة نيهيرا واخرون Nihera et al (١٩٨٠) عن نتيجة مؤداها أن البيئة المنزلية والجو الاسرى الذى يسوده الحب والتواد يساعد الطفل المعاق عقلياً من فئتى القابلين للتعلم والقابلين للتدريب على التوافق الشخصى والاجتماعى، ويدخل فى ذلك : الانسجام العائلى والرعاية الوالدية التى لها علاقة بقدرة العائلات على التفاعل مع ابنائهم - المعاقين عقلياً.

واسفرت دراسة عبد المنعم السنهورى (١٩٨١) عن أن الرعاية الاسرية للمعاق عقلياً داخل الأسرة يحدد وظيفياً نوع العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للطفل المعاق ويدخل ضمن البناء النفسى ليشغل فيما بعد سلوكه التوافقى . وتوصلت دراسة فيرنون Vernon (١٩٨٢) إلى أن العلاقات الاسرية السوية ، وطبيعة المناخ العائلى تعد من العوامل الرئيسية للتوافق الاجتماعى التى تساهم فى اكساب الطفل المعاق عقلياً المهارات الاجتماعية فى سياق مواقف اجتماعية متنوعة متميزة يمارسها الطفل المعاق عقلياً ويمكنه من الاعتماد عليها لتحديد مستوى الكفاءة الشخصية الاجتماعية للمعاق.

٤- اتجاهات المجتمع نحو المتخلفين عقلياً :

لاشك ان اتجاهات أفراد المجتمع نحو المتخلفين عقلياً تلعب دوراً هاماً فى مدى تقبل الذى يلقاه الشخص فى الجماعة مما ينعكس بدوره على مستوى أكتسابهم المهارات الاجتماعية ... فلقد أظهرت بعض الدراسات أن المتخلفين عقلياً يواجهون بالرفض، بينما تقترح بحوث أخرى أن هؤلاء المتخلفين يقابلون بالتحمل والاطاقة من جانب زملائهم، وتشير بعض الدراسات الى ان الاشخاص الذين لهم احتكاك مباشر مع المتخلفين عقلياً تكون اتجاهاتهم أكثر ايجابية ، ومع ذلك فان دراسات اخرى توصى بعكس ذلك تماماً . (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٦١-٣٦٢).

تناولت دراسات عديدة الفنيات الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً منها - تلك الدراسة التى أجراها **ميد وهابد Mead & Habe(١٩٨٤)** والتى استهدفت اختبار مدى فعالية برنامج قائم على الدراما القصيرة على اكساب المهارات الاجتماعية لعينة مكونة من ثمان أطفال من ذوى التخلف العقلى الخفيف تتراوح أعمارهم بين ٨-١٠ سنوات ، وكانت الأدوات المستخدمة : جدول مسح المواعيد لقياس المهارات الاجتماعية، واختبار لعب الدور لملاحظة أداء الأدوار الاجتماعية ، وبرنامج لمدة ستة اسابيع باستخدام العلاج الدرامى يحتوى على أربعة العاب هى : معرفة المشاعر تجاه الآخرين، الاستجابة الايجابية للآخرين، حل المشكلات الشخصية، المشاركة والتعاون مع الآخرين. وأوضحت النتائج : أن برنامج العلاج الدرامى ذى الفترة القصيرة لم يكن له أثار على السلوكيات والمهارات الاجتماعية .

وترى الباحثة : ان عدم وجود تأثير للبرنامج الدرامى فى تحسين المهارات الاجتماعية ربما يرجع الى عدم مناسبة الفنيات التى تم التدريب عليها لعمر ومستوى فهم أفراد العينة المستخدمة.

* واجرى **صالح هارون (١٩٨٥)** دراسة عن أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتخلفين عقلياً فى المرحلة الابتدائية.. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً متخلفاً عقلياً ينتظمون فى الدراسة بمؤسسة التثقيف الفكرى بالقاهرة فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣ يتراوح عمرهم الزمنى (٩-١٣) سنة ، وعمرهم العقلى من (٦-٩) سنوات.

وتم تصميم برنامج للخبرات التعليمية بقصد تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والاعمال المنزلية والحساب بهدف تحقيق قدر من الاستقلال الذاتى وتحمل المسئولية فى المواقف الحياتية المتوقعة بالنسبة للعمر الزمنى لعينة الدراسة

- حيث تضمن :

- مهارات منزلية : الغسيل ، الطهى، تنظيف المنزل....
- مهارات اجتماعية : النظافة الشخصية، واستخدام التليفون....
- مهارات اكاديمية : العد ، التعامل بالنقود ، القياس ...

واستمر البرنامج لمدة ستة شهور.

واستخدم الباحث للقياس الأدوات التالية :

- مقياس ستانفورد بينيه لتثبيت متغير الذكاء .
- مقياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى لتثبيته .
- مقياس السلوك التوافقي بجزأيه : السلوك النمائى ، والانحرافات السلوكية

وأظهرت نتائج الدراسة :

- وجود زيادة فى الدرجة الكلية بالنسبة للسلوك النمائى، وكانت هذه الزيادة دالة بعد البرنامج مباشرة عند المجموعة التجريبية بشكل دال .
- انخفاض معظم درجات الانحرافات السلوكية عند أفراد المجموعة التجريبية بصورة دالة بعد تطبيق البرنامج .

ولقد استفادت الباحثة من الدراسة الحالية فى تصميم برنامج تنمية المهارات الاجتماعية واجراءات الدراسة .

* وقد أجرى **برودسكى Brodsky (١٩٨٦)** دراسة استهدفت التدريب على السلوكيات اللفظية وغير اللفظية لتنمية المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعى. وكانت عينة الدراسة اثنتان من الاناث المتخلفات عقلياً تراوحت اعمارهن بين ١٧-٢٥ سنه .. وبالرغم من السلامة اللفظية عندهن الا أنهن نادراً ما يستجبن للمبادلات الاجتماعية

وقد تم تقييم السلوك الاجتماعى باستخدام

- المقابلات الشخصية مع المعالج .
- والملاحظات المنظمة من قبل المعالج - والتى تمت فى وسطين :
- الوسط الطبيعى : فناء كائن فى العنبر .
- الوسط الاجتماعى : وهو مكان مصمم اجتماعياً تلعب فيه الطفلة مع أحدا لأقران من ذوى المهارات الاجتماعية العالية.

واستخدم المعالج أسلوب فيش (بونات التدعيم) مع احدى الحالتين ، والتدعيم مع الحالة الأخرى للسلوك الاجتماعى الذى يصدر فى الوسط الاجتماعى الذى تم تصميمه .

وتوصلت النتائج إلى :
- زيادة مستوى الاستجابة الاجتماعية من ١٠- ٣٥٪ تقريباً أو ما يقرب عن ٤ أضعاف ما كانت عليه ، ولم تحدث تغيرات مصاحبة.
- وضوح تأثير التدعيم المحتمل على التعبيرات الاجتماعية والسلوك الاجتماعى .

وتعد هذه الدراسة احدى الدراسات التى استخدمت فنيات العلاج السلوكى (التدعيم ، وبونات التدعيم الرمزى) فى تحسين المهارات الاجتماعية، غير ان الدراسة لم توضح مدة البرنامج المستخدم، واجراءاته.

واستهدفت دراسة **نجدى ونيس ورأفت باخوم** (١٩٨٨) معرفة العلاقة بين نمو المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً ومتغيرات الحلقات التعليمية المختلفة (الأولى ، والثانية ، والثالثة من المرحلة الابتدائية). وتكونت العينة من ٧٠ تلميذ متخلف عقلياً بمعهد التربية الفكرية بالمينا منهم ٥٨ من الذكور ، ١٢ من الأناث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٩) سنة ، ونسبة ذكائهم من (٣٩-٨٢) - وقسمت العينة تبعاً للحلقات الثلاثة ، كما قسمت كل منها الى مجموعتين :

الأولى: تقيم بمعهد التربية الفكرية اقامة دائمة ويتلقون تدريبا على الأنشطة

المختلفة التى يتضمنها برنامج الاقامة الداخلية تحت اشراف مشرفى المعهد .

الثانية: يقيمون مع أسرهم بالمنازل ويتلقون الانشطة المدرسية اليومية الصباحية مشتركين مع المجموعة الأولى ، ولم يتلقوا التدريبات الخاصة ببرنامج الاقامة الداخلية بالمدرسة.

واستخدم فى الدراسة مقياس النضج الاجتماعى لفينلاند لقياس المهارات الاجتماعية .

وتوصلت نتائج الدراسة الى : عدم وجود فروق بين درجات القياس القبلى والقياس البعدى فى المهارات الاجتماعية لمجموعات التخلف العقلى ، وكذلك بالنسبة للمقيمين وغير المقيمين.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق فى المهارات الاجتماعية بين المجموعتين ولابين القياسين القبلى والبعدى ربما يرجع إلى أن برنامج الأقامة الداخلية ليس برنامجاً منظماً يسعى لتحسين المهارات الاجتماعية على وجه الخصوص.

* وفى دراسة أجرها **سارجنت sargent(١٩٨٨)** كان هدفها اجراء تدريب منظم للمهارات الاجتماعية لعينة مكونة من ١٨ طفل من المتخلفين عقلياً نوى الأضطرابات السلوكية من مستويات التعليم الابتدائى والاوسط والعالى (ستة من كل مستوى).

وقد تم قياس المهارات الاجتماعية من خلال مقياس للمهارات الاجتماعية ، وملاحظات تدور حول سبع مهارات اجتماعية هى : التفاعل داخل الفصل، التفاعلات داخل المبنى المدرسى ، والتفاعلات البينشخصية ، والمباداه ، والمسئولية الشخصية ، والتفاعل فى المجتمع الخارجى والتفاعلات فى بيئة العمل ..

ولقد ركز التدريب على المهارات الاجتماعية المستخدمة فى المستوى الابتدائى على تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالاداء فى البيئة المدرسية ، فى حين ركز التدريب فى المستوى العالى على المهارات الاجتماعية المستخدمة فى

بيئة المدرسة والمجتمع الخارجي – وذلك من خلال التدريب على أخذ الدور فى العاب وأنشطة ، وسؤال كل طفل للعب معه ، والاستمرار مشاجرة ، الاستجابة للسلطة العامة ، التعامل فى المدرسة ، المواعده ، التفاوض فى العمل .

– وقد أوضحت نتائج الدراسة تحسن أداء أطفال المستوى الابتدائى فى المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل فى البيئة المدرسية ، فى حين تحسن أداء أطفال المستوى العالى فى المهارات المرتبطة بالتفاعلات فى المجتمع الخارجي .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تتفق مع الاتجاه العام الذى يشير الى فعالية البرامج التدريبية فى تنمية المهارات الاجتماعية – على الرغم من أن الدراسة لم توضح مدة التدريب.

* وأجرت **فاطمة وهبة** (١٩٨٩) دراسة استهدفت اعداد برنامج لتنمية العمل الاستقلالى لدى عينة من المتخلفين عقلياً من تلاميذ الفصول النظامية التابعة لجمعية الحق فى الحياة .

وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال ذكور ، وأنثى واحده من المستوى الاقتصادى المرتفع، تتراوح اعمارهم بين (٦ر٥ – ١٢) سنه ، وتتراوح نسبة النضج الاجتماعى بين (٤–٦٠) درجة.

واستخدمت الباحثة : مقياس السلوك التوافقى ، واستمارة المستوى الأقتصادى ، واستمارة تقييم أداء الأطفال ... وبرنامج تدريبى مقترح لتنمية السلوك الاستقلالى ...

وبعد التحليل الاحصائى أظهرت نتائج الدراسة :

– وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى فى كل من :

* مهارة العمل الاستقلالى ما بين (١٦–١٢٪) كنسبة زيادة فى مستوى أداء الأطفال.

* مستوى أداء الأطفال فى مهارات السلوك التوافقى ما بين (٧–١٨٪).

- وجد أن الأم المشاركة لمتابعة البرنامج ولتدريب طفلها التى تتبع أسلوب الحزم مع اللين فى معاملة وتربية طفلها - حقق طفلها أفضل النتائج فى مهارات العمل الاستقلالى عند مقارنتها بكل من الأم المشاركة غير المتابعة للبرنامج ولتدريب طفلها التى تتبع اسلوب الحزم مع الشدة فى معاملة طفلها ، وعن الأم المشاركة المتابعة للبرنامج التى تتبع اسلوب التدليل والحماية الزائدة فى معاملة وتربية طفلها، وايضاً عن الأم المشاركة غير المتابعة للبرنامج والتى تتبع اسلوب التدليل والحماية الزائدة .

- حققت الطفلة أعلى نسبة تحسن فى مهارات العمل الاستقلالى وهى ٢٢٪ رغم أن الأم كانت غير مشاركة وغير متابعة لأى شئ يقدم للطفله فى المدرسة - وقد يرجع تفوق الطفلة لدافع داخلى للتعويض عن الاهمال فى الرعاية الاسرية .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة قد اهتمت بتنمية مهارة اجتماعية واحدة وهى مهارة العمل الاستقلالى فقط .

* واذا كانت دراسة سارجنت قد تناولت التدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل فى البيئة المدرسية والتفاعلات فى المجتمع الخارجى - فقد استخدمت دراسة وارجــر **Warger** (١٩٩٠). اجراءات سلوكيــة - معرفيــة للتدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة للتوافق المهنى للمراهقين نوى الاعاقات الخفيفة .

وقد اشتملت العينة على مراهقين من ثلاث فئات : التخلف العقلى الخفيف، صعوبات التعلم، الاضطرابات السلوكية .. وقد تضمن البرنامج الخاص بتنمية المهارات الاجتماعية للفئات المختلفة - مايلى :

١- طرق حل المشكلات ولعب الدور ومع مجموعة من نوى صعوبات التعلم.

٢- المراجعة السلوكية مع مجموعة أخرى من ذوى صعوبات التعلم.

٣- طرق حل المشكلات ولعب الدور مع مجموعة من المتخلفين عقلياً .

٤- تقنيات مشتركة مع مجموعة أخرى من المتخلفين عقلياً .

٥- لعب الدور ومراقبة الذات مع مجموعة من ذوى الاضطرابات السلوكية.

٦- تقنيات مشتركة مع مجموعة من الفئات المتعددة .

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- فعالية التقنيات المختلفة فى تنمية المهارات الاجتماعية للمراهقين من فئات الاعاقة المختلفة الخاصة بالعمل وأهمها : تقبل الآخرين، والتفاعل الايجابى ، تحمل المسئولية، الاندماج والمشاركة الاجتماعية ، الحفاظ على الملكية العامة .

- وجود فروق دالة بين الفئات الثلاث من المعاقين ، حيث كان المتخلفون عقليا أكثر المجموعات تحسنا طبقاً لمهارات البرنامج .

وترى الباحثة أن نتائج الدراسة تشير الى فعالية البرامج التدريبية فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً بصفة خاصة ، وان كان يؤخذ على البرنامج المستخدم تعدد الفنيات المستخدمة فى التدريب مع الفئات المختلفة من المعاقين فى الوقت الذى تمت فيه المقارنة بين الفئات الثلاث المستخدمة فى الدراسة .

* ولقد استهدفت دراسة **وايتمان وآخرون Whitman et al (١٩٩٠)** بحث قيمة العوامل الفعالة المؤثرة فى تحسين الاستجابات الاجتماعية . وتكونت العينة المستخدمة من اثنين من المتخلفين تخلفا عقلياً شديداً من الأطفال المنعزلين.

ولقد حدث التدريب فى ٣٠ جلسة ، وكان تقديم الطعام والاطراء خلال الجلسات عند توقع اشتراك الأطفال المتبادل فى اللعب - حيث كان يتم احضار

أطفال آخرين للموقف التدريبى فى بعض المراحل لتسهيل عملية التعميم.. وكانت مهارات التدريب تشمل :

- التفاعل الاجتماعى مع الآخرين .
- المشاركة فى اللعب .
- شدة الصوت .
- الرد على التحيه فى شكل التلويح باليد .
- سلوكيات القاء الاسئلة.

وقد أسفرت النتائج عن :

- وجود زيادة ملحوظة فى الاستجابات الاجتماعية للطفلين بعد التدريب عن الخط القاعدى الى حد امتدادها للأطفال الذين لم يشملهم التدريب.
- ان توقع التدعيم نجم عنه تدهور ملحوظ فى الاستجابات الاجتماعية بعد توقف التدريب.

وترى الباحثة ان تدهور الاستجابات الاجتماعية لدى الطفلين بعد توقف التدعيم قد يرجع الى انهما كانا من ذوى الاعاقة العقلية الشديدة ، كما يرجع الى استخدام التدعيم كفنية وحيدة فى البرنامج .

* وقامت فيوليت فؤاد (١٩٩٢) بإجراء دراسة عن مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا والمصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعلم بمنطقة مصر الجديدة ، وذلك على عينة مكونه من ٢٤ طفل منهم تتراوح نسب ذكائهم بين (٥٠-٧٠) قسموا الى مجموعتين (تجريبية وضابطة). تمت مجانسة المجموعتين فى الذكاء والعمر والمستوى الاجتماعى الاقتصادى ، واستخدم البرنامج فنيات المنحى السلوكى والنمذجة لتعديل بعض اشكال السلوك التوافقى والاستقلالى .

واسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد

البرنامج حيث تحسن أطفال المجموعة التجريبية تحسناً جوهرياً فى السلوك التوافقى والسلوك الاستقلالى الذى يساعدهم على القيام بالاعمال والمهام والانشطة الحياتية والتفاعل مع البيئة التى يعيشون فيها.

- وجود فروق دالة احصائية بين القياس البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية اتضح فى استمرار التحسن فى جميع ابعاد السلوك التوافقى ماعدا البعد الخاص بالنشاط الاقتصادى.

وهذه الدراسة تؤيد مثل غيرها من الدراسات فعالية المنحى السلوكى فى التدريب على المهارات الاجتماعية.

* وأجرت **صفاء هنداوى** (١٩٩٣) دراسة عن فعالية التشريط الاجرائى لتعديل سلوك شديدى التخلف العقلى وتدريبهم على ممارسة أنشطة الحياة اليومية ... وذلك على عينة مكونه من ٤٠ من المتخلفين عقلياً تتراوح اعمارهم بين ١٢-٢٠ سنه ونسبة الذكاء بين ٢٥-٣٥ تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأستخدمت الدراسة الاداوات التالية :

- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى .
- مقياس السلوك التوافقى .
- لوحة جودارد.
- استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى.
- بطاقة ملاحظة .

وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المهارات التالية :

- مهارات العناية الذاتية ، والمهارات الحركية ، والمهارات اللغوية ، والمهارات الاجتماعية.
- تعديل المشكلات السلوكية : مص الاصابع وقضم الأظافر ، الوقوع على الارض، خطف الاشياء من الاخرين، والانطواء ، عدم القدرة على التواصل، الاندماج مع الآخرين ، ممارسة السلوك الجنسى .

وتوصلت أهم نتائج الدراسة الى : تأكيد فعالية التشريط الاجرائى لتعديل سلوك شديدى التخلف فى التدريب على مهارات السلوك التوافقى ، وتعديل المشكلات السلوكية .

- ظهور التحسن والتقدم فى جوانب السلوك التوافقى المختلفة خلال فترة المتابعة.

وترى الباحثة : أن فنيات برنامج هذه الدراسة يسير على نفس المنحى السلوكى فى تعديل السلوك وتحسين المهارات الاجتماعية وتعديل الاضطرابات السلوكية، مما يمكن الاستفادة منه فى دراستنا الحالية :

* استهدفت دراسة أموال عبد الكريم (١٩٩٤) تقييم فعالية برنامج تدريبى خاص بتعديل السلوك فى اكساب الأطفال المتخلفين عقلياً بعض المهارات الاجتماعية ، وقد تم التركيز على ثلاث مهارات فقط - هى :

- مهارة التعبير عن الامتنان - بقول : " شكراً " .
- مهارة التعبير عن الأعتذار - بقول : "آسف" .
- مهارة التعبير عن الاستئذان بقول : من " فضلك"

وتكونت عينة الدراسة من ١٢ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين ٦-٩ سنوات، تم تقسيمهم الى مجموعتين : تجريبية وضابطة ، وجميعهم من المتخلفين بمركز رعاية وتأهيل المعاقين فى إمارة أبو ظبى .

واستخدم فى الدراسة الأدوات التالية :

- مقياس رسم الرجل لجودإنف - هاريس
- مقياس المتاهات لبورتيوس
- مقياس السلوك التكيفى فى المدرسة - لصلاح آل شماخ
- إلى جانب استمارات ملاحظة السلوك .
- والبرنامج التدريبى.

وأظهرت الدراسة :

وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلي والبعدى ظهر فى :

- أن العينة التى تعرضت للبرنامج استطاعت إكتساب المهارات الاجتماعية موضوع التدريب.
- بجانب اكتساب المهارات المذكورة حدث انخفاض كبير فى السلوكيات غير المرغوبة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية فى أن المهارات المستخدمة فيها تدخل ضمن برنامج الدراسة الحالية ، كما تستخدم مقياس السلوك التكيفى واضطراب السلوك لتقييم انعكاسات تحسن المهارات الاجتماعية على السلوك التكيفى .

* فى نفس مسار الدراسات التى ثبتت توجهات سلوكية للتدريب على المهارات الاجتماعية استهدفت دراسة **جومبل Gumpel (١٩٩٤)** تطوير نموذج سلوكى للتدريب على المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لأفراد متخلفين عقلياً.

وتم قياس الكفاءة الاجتماعية :-The child Social behavior chick-list باستخدام قائمة فحص سلوك الأطفال الاجتماعى التى أعدلها اشينباخ Achenbach(١٩٩١) وتتضمن :

أ - مقياس الصورة تقدير المعلم : Teacher Rahing Form (TRF)

يشتمل على سلسلة المشكلات اللاسلوكية لفحص السلوك الوظيفى التوافقى التى تركز على التحصيل الاكاديمى، والتلاؤم الاجتماعى.

ب - سجل فحص سلوك الاطفال: The Child Behavior chieklist(The CBC)

الذى صمم كمقياس تقديرى لأباء الأطفال والمراهقين عن أدائهم فى المهام السلوكية والتوافقية .

وتكونت عينة الدراسة من عينة مكونة من ٣٤ من الأطفال والمراهقين ذوى

الاعاقة العقلية تتراوح أعمارهم بين (٦-١٨) سنة - حيث تم تطبيق برنامج تدريبى سلوكى لتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام فنيات :

- النمذجه : لتنفيذ نماذج من السلوكيات المرغوبة ، وعرض فيلم مباشر لهذه السلوكيات ، مع الاشتراك الفعلى فى الاستجابات العلنية " الممارسة الفعلية".
- التدعيم بأستخدام الحلوى وفيش التدعيم الرمزى ... الى جانب التدعيم الاجتماعى .
- التدريب على حل المشكلات في الوسط المدرسى.

وتم التركيز على مهارات التفاعل الاجتماعي وتقبل القرين اثناء اللعب الحر ... واستمرت مؤثرات العلاج لمدة اربعة أسابيع من المتابعة .

وأوضحت النتائج :

- أن المجموعة التى استخدمت فنيتى النمذجة والتدعيم قد تحسنت بصورة أفضل فى السلوك التوافقى الوظيفى من تلك تدريب على حل المشكلات .
- أوضحت المتابعة : ان التدريبات السلوكية مع المتخلفين عقلياً أظهرت نتائج ايجابية فى البداية ، واستمرارية التفاعل مع الأقران .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة من الدراسات الجيدة التى أوضحت فنيات التدريب المستخدمة لتنمية المهارات الاجتماعية واستخدام أساليب تقييم المهارات الاجتماعية من خلال صورتين للمعلم واحد الوالدين ، وهو ما تمت الاستفادة منه فى الدراسة الحالية - غير ان الدراسة لم توضح مدة البرنامج على الرغم من تحديدها فترة المتابعة .

* قد أجرى **مواهب عياد ،نعمة مصطفى رقبان(١٩٩٥)** دراسة تقييمية لمستوى الأداء المهارى لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال برنامج تدريبى على مهارات : التواصل، والتفاعل الاجتماعى .

وقد ركز البرنامج على خمس مجالات اساسية تم التدريب عليها لمدة أربعة أشهر – هى :

- مجال العناية بالذات .
- مجال العلاقات الاجتماعية.
- مجال اللغة والاتصال.
- مجال المهارات الحركية.
- مجال المهارات المعرفية.

واستخدم اسلوب التدعيم لتعديل وتشكيل السلوك فى اداء المهام المستهدفة بالتدريب من خلال : التقبيل، أو التصفيق، أو الاشارة، أو إعطاء الحلوى ، أو إعطاء لعبة.

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧ أطفال معاقين عقلياً قابلين للتعلم نسبة الذكاء (٥٠-٧٠) ، ومن الفئة العمرية (٤-٨) سنوات ، ملتحقين بمؤسسة دار الحنان التابعة للجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالاسكندرية . وتم قياس الاداء المهارى بصفة دورية اسبوعياً من خلال قائمة للمهارات الاساسية ، مع ملاحظة الاداء المهارى.

وتوصلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتدريب الطفل المعاق على المهارات المتعلقة بحياته الاجتماعية والوجدانية أن :

- أقل المهارات احتياجاً لتكرار محاولات التدريب كانت مهارة الاشتراك فى الالعاب الجماعية ، يليها مهارة الابتسامة الاجتماعية ثم مهارة الاشتراك فى اللعب الجماعى بالمكعبات.
- وعند مقارنة المهارات من حيث نسبة الاستجابة كانت مهارات الاشتراك فى الألعاب الجماعية وسرد أحداث قصة ثم تمثيل الأدوار من أعلى المهارات .

* وتناولت دراسة لونجون **Longon (١٩٩٥)** أوضاع اكتساب وتعميم المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدرسة العليا المتخلفين عقلياً

وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٢ طفل من ذوى الاعاقة العقلية الخفيفة (نسبة الذكاء ٥٥-٧٢) - تراوحت اعمارهم بين ١٢-١٧ سنة .. تم ادخالهم فى برنامج عمل ، وبرنامج لعب جماعى مع اطفال عاديين لمدة ١١ أسبوع ، وفترة متابعة لمدة ستة اسابيع بعد التدريب واستخدمت فعاليات اللعب والانشطة الجماعية داخل المدرسة ، والبرامج الترفيهية ، والمشاركة .. وركزت فنيات اجراء البرنامج على :

- نمذجة السلوك الاجتماعى المناسب (حقيقيا أو فيليماً).
- لعب الأدوار (تمثيل الادوار) لممارسة الطرق المفضلة اجتماعيا.
- التغذية الراجعة التصحيحية والحث (التلقين) بواسطة المدرب.
- الاطراء الاجتماعى.

وقد اسفرت نتائج ملاحظة السلوك الاجتماعى بعد البرنامج عن :

١- وجود فروق دالة بين مجموعة برنامج العمل ومجموعة برنامج اللعب الجماعى فى اكتساب المهارات الاجتماعية، حيث كانت المهارات المكتسبة عبر ظروف اللعب أفضل.

٢- عدم وجود تعميم مباشر للمهارات الاجتماعية المكتسبة فى البيئة غير التدريبية أثناء التدريب فى حين وجد تعميم المهارات المكتسبة بعد التدريب فى فترة المتابعة (من المحتمل أن ذلك راجع الى تأثير التعميم المؤجل .

وعلى الرغم من قيمة الدراسة فى توضيح الفنيات التى تم التدريب عليها.. مما يمكن الاستفادة منها فى الدراسة الحالية، الا أنها لم توضح أنواع المهارات الاجتماعية التى تم التدريب عليها.

* وفى نفس المسار أجرت أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) دراسة لتنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً بدولة قطر .

وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلة من فئة القابلات للتعلم بمدرسة التربية الفكرية للبنات بمدينة الدوحة تراوحت اعمارهن بين ١٧-١٢ سنه ونسبة الذكاء بين (٥٠-٧٠)، وقسمت الى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة ... واستخدم مقياس ستانفورد بينيه ، ومقياس السلوك التكيفى .

واستمر برنامج التدريب على مهارات السلوك التكيفى لمدة ستة شهور واسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى كل من : التصرفات الاستقلالية، والنمو اللغوى ، ومفهوم العد والوقت والأعمال المنزلية، والتوجيه الذاتى، والتنشئة الاجتماعية .
- وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى انخفاض كل من السلوك العنيف والمدمر، والسلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، سلوك الانسحاب والسلوك النمطى ، واللزمات الصوتية والعادات الصوتية غير المقبولة اجتماعياً ، والاضطرابات الانفعالية.
- كما وجدت فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى كل من أبعاد السلوك التكيفى النمائى والاضطرابات السلوكية لصالح القياس البعدى.

وقد استفادت الباحثة من الدراستين السابقتين فى اجراءات اعداد البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.

* أيضا: استهدفت دراسة **أورلى وجلين O'Reilly & Glynn (١٩٩٥)** استخدام مدخل التدريب على المهارات الاجتماعية مع المراهقين ذوى الاعاقة العقلية البسيطة وذلك على عينة من اثنين من طلاب المدرسة العليا لديهم عجز فى

المهارات الاجتماعية وقد تم تصميم برنامج تدخل للتدريب على المهارات الاجتماعية تضمن التدريب على مهارات : الاستقلالية، والتعاون، والمبادأة .

واستمر البرنامج التدريبى على مدى ٨ أسابيع، وتم تقييم المهارات قبل وبعد البرنامج ، وتم اجراء تتبع لأثر البرنامج بعد مرور ٦ أسابيع أخرى، وذلك باستخدام مقاييس وكر وماك كوتيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى .

وأوضحت نتائج الدراسة :

- وجود فروق دالة فى الكفاءة الاجتماعية للطفلين بين القياسين القبلى والبعدى - حيث كانت عملية التدخل ناجحة فى تعزيز وتعميم المهارات الاجتماعية المستهدفة من خلال أوضاع التدريب فى الفصل .

- لم توجد فروق دالة فى الكفاءة الاجتماعية لدى المشاركين بعد انتهاء التدريب وبعد فترة التتبع التى استمرت لمدة ستة أسابيع.

وترى الباحثة : أن هذه الدراسة على الرغم من قيمتها فى توضيح المهارات الاجتماعية المستهدفة من البرنامج التدريبى ، ولكنها لم توضح الفنيات المستخدمة فى التدريب.

* أجرت سهير ابراهيم ميهوب (١٩٩٦) دراسة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً، وتشمل مهارات : مساعدة الآخرين ، النشاط التعاونى، مهارة أنشطة اللعب، مهارة تكوين صداقات ، مهارة اتباع القواعد والتعليمات..

وكانت عينة الدراسة مكونة من : ٨ أطفال متأخرين عقليا (٤ أناث، ٤ ذكور).. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- استمارة بيانات اجتماعية.
- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة (ل)
- مقياس القاهرة للسلوك التكيفى.
- الملاحظات العلمية.

واستخدم فى البرنامج التدريبى أسلوب التعلم الاجتماعى بالنموذج " لجوليان بى روتر" لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية .

واسفرت النتائج عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلى والبعدى تكشف عن اكتساب أفراد عينة الدراسة المهارات الاجتماعية المستهدفة. ويمكن الأستفادة من اجراءات هذه الدراسة فى تحديد بعض المهارات الاجتماعية واساليب القياس وفنيات البرنامج المستخدم.

* وقامت عايدة على قاسم (١٩٩٧) باجراء دراسة استهدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج ارشادى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً .

وتكونت العينة من ٨٠ طفل من الذكور (نصفهم من القسم الداخلى ، والنصف الآخر من القسم الخارجى) بمدارس التربية الفكرية بالجيزة، وجميعهم من مستوى عمرى (٩-١٢) سنة ، ومستوى الذكاء من (٥٠-٧٠) . ومن مستوى اقتصادى اجتماعى منخفض ، وتم تقسيم العينة الى مجموعتين. احداهما تجريبية (ن = ٤٠) والأخرى ضابطة - مع توافر شروط التجانس بينهما . واستخدمت الأدوات التالية :

- مقياس المهـــارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم للباحثة .
- استمارة حالة خاصة بالطفل المعاق عقلياً .
- مقياس تقدير الوضع الاجتماعى الاقتصادى للأسرة المصرية إعداد عبد العزيز الشخص
- اختبار رسم الرجل جوانف هاريس
- اختبار ستانفورد بينيه للذكاء الصوره (ل).

وقد امتد البرنامج الارشادى التدريبى مدة ٦ شهور ارتكز على تنمية

المهارات الاجتماعية التالية : مهارة التواصل، مهارة المسئولية الاجتماعية، التعاون والمشاركة ، الصداقة، العلاقات الاجتماعية، وقت الفراغ، استخدام موارد البيئة فى العمل والنشاط ، مهارة الحياة اليومية. واجرى القياس التتبعى بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج .

وأسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود تأثير للفروق بين القياسين القبلى والبعدى فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية بعد البرنامج فى كل المهارات التى تم التدريب عليها.
- فى حين وجد تأثير دال لمتغير الاقامة (داخلى/ خارجى) فى مهارات : التواصل، العلاقة الاجتماعية، وقت الفراغ.

كما وجد تأثير دال احصائيا للتفاعل بين متغيرى الاقامة والمعالجة (قبلى / بعدى) فى هذه المهارات .

ولقد امكن الاستفادة من اجراءات التصميم التجريبى والمهارات المستخدمة فى الدراسة الحالية، غير أنه قد يؤخذ على الدراسة كبر حجم عينة المجموعة التدريبية ، وقصر فترة المتابعة قياساً لفترة تطبيق البرنامج .

* وتستهدف دراسة **أميرة بخش** (١٩٩٧) بحث مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية فى خفض مستوى النشاط الزائد لدى فئة من الأطفال المعاقين عقليا.

وتكون عينة الدراسة من :

٤٠ طفلاً من الأطفال المعاقين عقلياً الاناث من ذوى النشاط الزائد مقيمين بمؤسسات التربية الفكرية بجده بالمملكة العربية السعودية تتراوح اعمارهم بين (١٠-١٤) سنه تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين فى العمر ، نسبة الذكاء ، المستوى الأقتصادى الاجتماعى ، النشاط الزائد، المهارات الاجتماعية .

واستخدمت الأدوات التالية :

- مقياس ستانفورد بنيه للذكاء .
- مقياس تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى .
- مقياس النشاط الزائد لدى الأطفال .
- مقياس المهارات الاجتماعية .

وتم تطبيق برنامج تدريبى مبنى على مبادئ وفنيات نظرية التعلم الاجتماعى يقدم فيه خدمات مباشرة وغير مباشرة فرديا وجماعيا بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لخفض حدة النشاط الزائد.

واسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج فى الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والمهارات الفرعية وهى : التفاعل والتواصل الاجتماعى ، المشاركة الوجدانية ، والتعاون ، والصداقة، ومهارة الحياة اليومية ومهارة وقت الفراغ - لصالح القياس البعدى .
- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد البرنامج فى درجات المهارات الاجتماعية والنشاط الزائد.
- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية وكذا متوسطات درجات المهارات الفرعية والنشاط الزائد لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المهارات الاجتماعية والنشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج مباشرة ومتوسط درجاتهم بعد مرور شهرين من التتبع.

وتشير هذه الدراسة الى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية فى خفض الاضطرابات السلوكية ومنها النشاط الزائد - مما يمكن الاستفادة منه فى الدراسة الحالية .

* وأخيرا أجرت أميره بخش (١٩٩٨) دراسة عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية فى خفض السلوك العدوانى لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.

وتكونت عينة الدراسة من :

- ٢٠ طفلاً من الاناث المتخلفات عقلياً من معهد التربية الفكرية للبنات بجده لديهن درجات مرتفعة فى السلوك العدوانى تتراوح اعمارهن بين ٩-١٤ سنه ، نسبة ذكائهن بين (٥٠-٧٠) - وتم تقسيمهن إلى مجموعتين بالتساوى: احداهما تجريبية طبق عليها برنامج المهارات الاجتماعية والاخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج . تمت المجانسة بينهما فى العمر، ومستوى الذكاء ، واستخدمت الأدوات التالية فى الدراسة :

- مقياس تقدير السلوك العدوانى سعيد دبيس.

- برنامج تقدير المهارات الاجتماعية للباحثه، مكون من ٢١ جلسة استغرق سبع اسابيع بواقع ثلاث جلسات اسبوعيا تستغرق كل جلسة ٣٠ دقيقة واستخدمت فنيات التدعيم المختلفة (لفظية ، بدنية ، مادية) والتعلم بالنموذج، والتدريب الموجه ، وتكرار التدريب.

وتوصلت نتائج الدراسة :

- وجود فروق دالة فى السلوك العدوانى بأبعاده بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية ، وكانت الفروق لصالح القياس البعدى " بانخفاض متوسطات درجات السلوك العدواني".

- وجود فروق دالة فى السلوك العدوانى بأبعاده بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، لصالح المجموعة التجريبية (بانخفاض متوسطات درجات السلوك العدوانى).

وهكذا : فان هذه الدراسة امتداد لسابقتها التى أجرتها نفس الباحثة - تؤكد على فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية فى الاضطرابات السلوكية ، وهو ما يمكن الاستفادة منه فى الدراسة الحالية .

يتضح مما تقدم أن معظم هذه الدراسات تركز على برامج تنمية المهارات الاجتماعية ، والسلوك التكيفى، وتعديل السلوك الاجتماعى المرتبط بمهارات الحياة اليومية - وخاصة لفئة المتخلفين عقليا القابلين للتعلم .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات من حيث اعداد البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية لتنمية المهارات الاجتماعية ، والفنيات المستخدمة فى التدريب وتعديل السلوك الاجتماعى أو لاكتساب المهارات الاجتماعية - كمااستفادت أيضا من هذه الدراسات من حيث اختيار العينة والأدوات وأسلوب تنمية المهارات الاجتماعية المتضمنة فى الدراسة الحالية وتنفيذها .

فعالية نظام الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً

هناك العديد من الدراسات التى أظهرت نتائج تدعم فكرة دمج المعاقين عقليا مع أقرانهم العاديين - كاتجاه وفلسفة تربوية ناجحة وذلك من خلال ملاحظة أداء الطلاب المعاقين فى المجال الاجتماعى والسلوكى والأكاديمى بما يدعم توافقهم الشخصى والاجتماعى وينمى مهاراتهم الاجتماعية .. من هذه الدراسات :

* تلك الدراسة التى أجراها روجرز وأخرون Rogers et al (١٩٨٠) التى أختبرت مشروعات (برنامجان) للدمج الاجتماعى بين المعاقين عقليا وغير المعاقين :

- ركز البرنامج الأول على أنماط التفاعل الاجتماعى وسلوك اللعب بين اطفال ما قبل المدرسة فى فصول مندمجة - حيث أخذت ملاحظات طولية لأربعة أطفال ذوى تخلف عقلى معتدل لديهم عرض داون ، تتراوح اعمارهم بين (٥-٥ر٦) سنوات وأربعة أطفال غير معاقين اعمارهم (٥ر٤-٥) سنوات.

وقد أشارت النتائج إلى أن :

كلاً من الأطفال المعاقين عقلياً وغير المعاقين قد فضلوا نفس نمط الأنشطة ... ولقد كثر تكرار اختيار المعاقين رفاق معاقين للعب، واختار غير المعاقين رفاق لعب غير معاقين .. وقضى المعاقون معظم الوقت منشغلين فى لعب منعزل أكثر مما فعل غير المعاقين.

- أما البرنامج الثانى : فقد وصف مهارات نوعية لدى ١٥ طفل سوى فى فصول مندمجة تجمعهم مع أطفال معاقين عقلياً .

وقد أظهر الأطفال المعاقون تأخراً نمطياً فى مهارات التفاعل الاجتماعى بصورة تتسق مع تأخرهم النمائى العام ..

ومن ناحية أخرى : أظهر الأطفال المعاقين عقلياً تحسناً فى أنماط التفاعل الاجتماعى مع الدمج مع الأطفال غير المعاقين .

وترى الباحثة أن نتائج البرنامج الأول تتفق مع طبيعة مرحلة ما قبل المدرسة عند ما يوضع أطفال معاقين عقليا وأطفال غير معاقين فيختار كل منهم رفاقة من نفس مجموعته أو فئته نتيجة للألفه والتعود فى حين ان البرنامج الثانى قد أدى الى تحسن فى انماط التفاعل الاجتماعى مع استمرارية الدمج، مما أدى إلى نتائج ايجابية فى اكساب الأطفال المعاقين عقليا مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى الايجابى.

* وتناولت دراسة كنجزلي وآخرين Kingsley et al (١٩٨١) الأدراك الاجتماعى للصداقة والقيادة واللعب بين الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المندمجين فى فصول نظامية خاصة مع العاديين.

وكانت عينة الدراسة مكونه من :

- ١٢ طفل من ذوى الاعاقة العقلية القابلين للتعلم نسبة الذكاء (٦٠-٨٢) تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنه .
- ٢٠ طفل عادى تتراوح اعمارهم بين (٦-٨) سنوات وكانت المجموعتان مندمجتان فى أحد فصول المدرسة الابتدائية مشاركين معاً فى الانشطة المدرسية - وباستخدام استفتاء عن الأدراك الاجتماعى للعلاقات الاجتماعية فى الصداقة والقيادة واللعب طبق بطريقة فردية على المجموعتين .

أظهرت نتائج الدراسة :

- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب الدمج من المتخلفين عقليا والعاديين فى الادراك الاجتماعى - حيث كانت مدركاتهم متشابهة فى كل من القيادة ولعب الألعاب.
- وجود فروق دالة احصائياً بين المتخلفين عقلياً والعاديين فيما يتعلق بالصداقة ، حيث أظهر المتخلفون عقلياً تمركزاً حول الذات عن رفاقهم العاديين .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة ترتكز على الدمج الاجتماعى بين العاديين والمتخلفين عقلياً. واختيرت فعالية الدمج فى التأثير على ادراك مهارات الصداقة والقيادة واللعب - وهى مهارات اجتماعية لها أهميتها لكل من المتخلفين عقلياً والعاديين ، غير أنه يؤخذ على هذه الدراسة مقارنتها بين المتخلفين عقلياً والعاديين ، وكان ينبغى مقارنة المتخلفين عقلياً بأنفسهم قبل وبعد البرنامج .

* وقد استهدفت دراسة كول وآخرين Cole et al (١٩٨٧) معرفة تأثير الفروق العمرية والترتيب الميلادى على العلاقات بين الأطفال المتخلفين عقلياً والاسوياء بالمدارس الابتدائية ، تراوحت اعمار الأطفال المتخلفين عقلياً بين (٤-١٣) سنه بمتوسط ٩ سنوات وثلاث أشهر ، وتراوحت أعمار الاسوياء بين (٩-١٢) سنه بمتوسط ١٠ سنوات وثمان شهور. وقد استخدم الباحثون المقابلات الشخصية ، وتم تقديم مهارات سلوكية اساسية مثل : الاشارة ، التحفيز ، استخدام اخفاء الاستجابة ، الارشاد الأولى، التدعيم الطارئ، وتوجيه السلوك .

كما تم حضور أطفال العينة فى جلسات تفاعلية ثنائية من المتخلفين عقليا والعاديين عن ٢- ٤ مرات اسبوعيا لمدة ٨ اسابيع .

وأوضحت النتائج :

- أظهر القرينان فى ثنائية التفاعل توازناً أقل عندما كان عمر الطفل العادى أصغر أو أكبر من عمر القرين المتخلف عقلياً بفترة تتراوح مابين ٣-٥ سنوات .
- لوحظ أن الحد الأقصى للتوازن فى ثنائى الأطفال (القريتين) الذى كان لدى الأطفال العاديين أكبر مما كان لدى أقرانها فى العمر بمدة تتراوح بين صفر الى ثلاث سنوات .
- الأطفال العاديين الذين كانوا أكبر بكثيراً وأصغر بكثير من صديقهم المتخلف عقليا قدموا لعب أطفال أكثر مما قدمه الأطفال الذين كانوا أقرب الى بعضهم فى العمر ، وكان العكس صحيحاً : فالأطفال المتخلفين عقلياً قد أظهروا معدلات أعلى من النمطية عندما نوظروا بالأقران الأكبر سنا أو اصغر سناً.

ولقد استفادة الباحثة من اجراءات ونتائج هذه الدراسة فى اختيار عينة الدراسة الحالية حيث أن المتخلفين عقلياً غالباً ما يميلون الى اللعب مع أقران من

العاديين أصغر عمراً منهم ، ورغم ذلك لم توضح النتائج أثر الترتيب الميلادى على الدمج .

* واذا كانت الدراسة السابقة قد اختبرت فعالية الدمج داخل المدرسة فقد استهدفت دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) بحث مدى فعالية وضع الأفراد المعاقين عقلياً فى مؤسسات ، وما اذا كان الانتقال الى المجتمع يؤدى إلى تحسن فى التوافق الاجتماعى والسلوك التكيفى.

وقد أجريت الدراسة على ٦٠ فرد من ذوى التخلف العقلى الشديد يقيمون فى مركز هاربر فى جنوب كاليفورنيا ٣٠ فرد من نفس الفئة ثم نقلهم إلى المجتمع.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى .

- تقارير عن التقييم النمائى للعملاء - حيث تم الحصول على قياسين على الأقل بالنسبة لكل فرد على مدى خمس سنوات .

- استبيان ضيق على القائمين بالرعاية فى المجتمع لتقدير أثر الانتقال من المؤسسة على مستويات التنشئة الاجتماعية ، الصحة العامة ، مستويات الاستقلالية .

وكشفت النتائج باستخدام اختبار (ت) عن :

- وجود فروق دالة فى الاتجاهات التى تم التنبؤ بها - حيث وجدت فروق دالة على مقياس فانيلاند للنضج الاجتماعى ، وتقرير التقييم النمائى للعملاء الذين انتقلوا للرعاية المجتمعية ، وأيضا فى استبيان الرعاية ، وتقديرات الصحة العامة .

- كان الأفراد الذين نقلوا إلى الاقامة المجتمعة من المراكز المؤسسية يميلون الى أظهار مهارات تنشئة اجتماعية أفضل، وزيادة فى السلوك التكيفى ، والتعاون فى المهام، وأفضل فى الصحة الجسمية.

وبذلك فان اكتساب المهارات بالنسبة للمعاقين عقليا سهل الوصول اليه فى بيئة مجتمعية صغيرة .

* واستهدفت دراسة بوتنام وآخرون Putnan et al (١٩٨٩) تقييم أثر الارشادات الخاصة بمهارات التعاون على سلوكيات التفاعل الاجتماعى بين الأطفال المتخلفين عقلياً والعاديين.

وتكونت العينة من : ١٦ طفلاً متخلفاً عقلياً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٤) سنه ، ونسب ذكائهم بين (٣٥-٥٢) ، ٣٢ طفلاً عادياً.

وقسمت العينة الى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تحتوى كل مجموعة على عدد من الأطفال المتخلفين عقليا، وعدد من الأطفال العاديين .. وقد اعطيت ارشادات للمجموعة التجريبية لتنمية مهارات التعاون ، مع استخدام التغذية الراجعة لأداء هذه المهارة .

وقد تم قياس التفاعل الاجتماعى بمقياس أعد لهذا الغرض - بالاضافة الى مقياس الانحرافات السلوكية الذى طبق على المجموعتين .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى حيث حدثت زيادة فى تفاعل الأطفال العاديين مع المتخلفين عقلياً فى حالة اعطاء ارشادات خاصة بمهارة التعاون لدى أفراد المجموعة التجريبية مع انخفاض فى مستوى ظهور السلوكيات غير المرغوبة لديهم .

* اما دراسة رودن Rowden (١٩٩٠) فقد استهدفت فحص الكفاءة الاجتماعية لدى راشدين متخلفين عقلياً داخل مؤسسات .

وكان عدد أفراد العينة ٩٤ من المقيمين بأحد المراكز المهنية (٥٨ ذكراً ، ٣٦ أنثى) .. وقد قام الأقران وأعضاء الهيئة المشرفة عليهم بملء سلسلة من

الاستبيانات عن الكفاءة الاجتماعية لأفراد العينة، وطبق استبيان تقييم ذاتى للكفاءة ... وبعد مرور ١٨ شهر تم جمع بيانات عن التوافق الاجتماعى أو عدم التوافق الاجتماعى من الملفات المؤسسية التى تضمنت : السلوك السلبى، الانعزال ، المبادأة العدوانية، اجراءات تعطيل الوقت المستخدم ، الأوضاع المجتمعية، الكفاءة الايجابية والسلبية .

وتوصلت الدراسة إلى أن :

- المشاركين المقبولين من الأقران تم تصنيفهم باعتبارهم أقل عدوانية وأقل انعزالاً .. وكان الأطفال المرفوضين أكثر عدوانية وأكثر انعزالاً ، فى حين كان الأفراد المهملين يمتلكون أقل مهارات اجتماعية .
- لوحظ تطابقاً بين تقيمات الأقران وهيئة الاشراف – على الرغم من ان تقييمات الاقران لم تكن مرتبطة بها .
- كانت تقييمات الأقران مميزة تميزاً دالاً بين المتخلفين عقلياً الذين لديهم اضطراب سيكاترى سابق مع علاج طبى نفسى – حيث كانواأقل فى المهارات الاجتماعية ، وأقل تقبلاً كعمال.
- لم تكن الكفاءة الاجتماعية دالة فى التنبؤ بضياع الوقت ، فى حين أن البرامج المنعزلة كانت أفضل في التنبؤ بالمسميات السلبية من الأقران . وكانت السلوكيات العدوانية نحو الاشراف أكثر تنبؤاً بالسلوك التوافقى فى العمل .. وكانت البرامج الخاصة بالسلوك السلبى نحو الأقران منبئة بمسميات العمل الايجابى ومؤيدة لتقييمات الاقران للكفاءة الاجتماعية .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تركز على الكفاءة الاجتماعية للراشدين المعاقين عقلياً فى مؤسسة مهنية وتكشف عن طبيعة التفاعل الاجتماعى بين أفراد هذه المؤسسة القائمة على نظام العزل.

* وعلى عكس ذلك : فان دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) استهدفت تقييم الدمج الاجتماعى مقابل العزل المدرسى لذوى الاعاقة العقلية النمائية.

وتكونت العينة من ٩١ طفلاً من ال معاقين القابلين للتعلم (منهم ٦٠ طفلاً مندمجين مع أطفال عاديين فى برامج انشطة اجتماعية بالمدرسة الابتدائية ، ٣١ طفلاً فى مدارس عزل خاصة.

وقد طبق على أطفال العينة فى المجموعتين :

- استمارة ملاحظة لجدول استخدام الوقت.
- مقياس السلوك التكيفى النمائى .
- تقرير متابعة يومية مدرسية لمدة سنتين .

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- وجود فروق دالة فى مهارات استخدام الوقت للأطفال المندمجين مقابل المنعزلين - حيث كانوا يقضون وقتاً أقل مع المعالجين ، ووقت مساوٍ مع مدرسى التربية الخاصة، ووقت أكبر فى التفاعل الاجتماعى مع الأطفال الآخرين العاديين، ووقت أقل وحيدين (منفردين).
- لم توجد فروق دالة بين المجموعتين فى المهارات التكيفية النمائية طول فترة الملاحظة .
- وجود فروق دالة بين مجموعتى الدمج والمنعزلين فى الكفاءة الاجتماعية خلال فترة المتابعة - حيث كان الأطفال المندمجين يتقدمون فى الكفاءة الاجتماعية فى حين ان الأطفال المنعزلين ينتكسون فيها.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة نموذجاً واضحاً للفروق الواضحة بين أثر نظامى الدمج والعزل على الكفاءة الاجتماعية، وتؤكد حقيقة أن نظام الدمج له فعاليته فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً.

* وأجرى شيرمان وآخرون Sherman et al (١٩٩٢) دراسة استهدفت اجراء تقييم اجتماعي لثلاث مهارات اجتماعية ، ومقارنة أداء هذه المهارات بين الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً .

وكانت عينة الدراسة مكونه من :

- ٣٧شاباً متخلفاً عقلياً   - ٤٦ شاباً آخرين من الطلبة العاديين .

واستخدم لعب الأدوار من خلال الفيديو للتدريب على فترات - على ثلاث مهارات اجتماعية هى : اتباع التعليمات، قبول النقد ، ممارسة حل الصراعات .. كما استخدم مقياس لتقييم هذه المهارات الثلاثة .

وأشارت النتائج إلى :

- وجود ارتباطات ايجابية عالية بين السلوك الناتج وتعليمات أعضاء المجتمع سواء للمتخلفين عقلياً أو العاديين .
- وجود فروق دالة بين المجموعتين فى المهارات الاجتماعية الثلاثة .

وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة لم تكشف عن طبيعة الدمج وأثره على المهارات الاجتماعية وأنواع هذه المهارات مما يمكن الاستفادة منه فى تصميم برنامج الدراسة الحالية.. ويؤخذ على الدراسة مقارنتها بين المتخلفين عقليا والعاديين فى المهارات الاجتماعية .

ولقد أجرى ديبرا وآخرون Debra et al (١٩٩٢) دراسة استهدفت تدريب الطلاب التوحديين والمعاقين عقليا على مجموعة من المهارات الاجتماعية لزيادة وتسهيل التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم غير المعوقين من خلال مواقف اللعب الجماعى.

وتكونت عينة الدراسة من :

- ١١ طالباً غير معوقين.   - ٣ طلاب توحديين.
- ٧ معاقين عقلياً (اعاقة خفيفة)   - ٢ معاقين جسمياً

وتراوحت أعمار جميع الطلاب بين (٧-٩) سنوات بالصف الأول باحدى مدارس الدمج الشامل .

وكانت أدوات الدراسة مكونه من :

- مقياس لتقدير المهارات الاجتماعية مكونه من ٢١ بند .

- قائمة ملاحظة التفاعلات الاجتماعية أثناء اللعب الجماعى .

وقد تم قياس كل من المهارات الاجتماعية والتفاعلات السلوكية الاجتماعية قبل التدريب وبعده - حيث استمرت جلسات التدريب لمدة ستة اسابيع (٢٤ جلسة) مدة كل منها ٢٠ دقيقة من اللعب الجماعى بمعدل أربع مرات أسبوعياً. وكانت المهارات الاجتماعية التى تم تدريب الطلاب وأقرانهم عليها تشمل : المبادأة ، الرد (الاستجابة للآخرين)، الاحتفاظ باستمرار التفاعلات ، تحية الآخرين ، التحول الى الموضوعات المتنوعة ، الاعتذار عن الخطأ وقبول اعتذارات الآخرين، أخذ الدور فى اللعب أو العمل ، المشاركة ، طلب المساعدة ومساعدة الآخرين - كما تتضمن عدداً من الأنشطة .

وأثبتت النتائج ما يلى :

- وجود فروق دالة فى مهارات الطلاب المعاقين فى المهارات والتفاعلات الاجتماعية بعد التدريب خاصة زيادة مهارة استخدام الوقت، ودوام التفاعلات الاجتماعية، وسرعة الاستجابة للأقران .
- وجود علاقة ارتباطية بين الاحتفاظ بالنتائج ومراقبة الطلاب المعاقين واعطائهم تغذية راجعة عن الأداء الاجتماعى فى اللعب الجماعى .
- تم الاحتفاظ بالنتائج أثناء فترة المتابعة.

وترى الباحثة : أن هذه الدراسة تكشف عن فعالية الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ، كما تكشف عن مجموعة كبيرة من

المهارات الاجتماعية التى تم التدريب عليها ، مما ساعد الباحثة فى تحديد المهارات التى تضمنها برنامج الدراسة الحالية .

* وفى دراسة أجرها روننج ونابوزوكا Romning & Nabuzoka (١٩٩٣) عن التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى زامبيا.

تمت المزاوجة بين ثمان أطفال متخلفين عقلياً بالمرحلة الابتدائية مع عدد مماثل لهم من الأطفال غير المتخلفين عقلياً – وتم تدريبهم على مهارات اللعب الجماعى معا عن طريق المعلم خلال ٦ أسابيع بمعدل مره واحدة يوميا لمدة ٢٠ دقيقة وتم تقييم التفاعل الاجتماعى من خلال استمارة ملاحظة يومية يحررها المعلم يومياً .

وأسفرت نتائج الدراسة عن :

– وجود فروق دالة فى التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بعد التدريب على مهارات اللعب الجماعى حيث تحسنت مهارات التفاعل الاجتماعى ، وحصول الطفل المتخلف عقلياً على دور المبادرة لزيادة وبقاء السلوك الاجتماعى وبذلك تكشف هذه الدراسة عن أثر الدمج فى زيادة التفاعل الاجتماعى (وهو أحد جوانب المهارات الاجتماعية) وذلك من خلال أنشطة اللعب، وقد استفادت الباحثة من هذا الاجراء فى الدراسة الحالية .

* وأجرت ملك أحمد عبد العزيز الشافعى (١٩٩٣) دراسة استهدفت التعرف على فعالية نظام الدمج فى تحسين بعض جوانب السلوك التوافقى للتلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم .

وقد استخدمت عينة مكونة من ١٤٠ تلميذ وتلميذه متخلفين عقلياً تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩–١٥) سنه من مدارس التربية الفكرية والفصول الملحقة

بالمدارس العادية من محافظات : المنوفية، الغربية، الدقهلية، القليوبية ، دمياط ، القاهرة ، الجيزة. وراعت التجانس بين أفراد العينة فى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى، والذكاء (٥٠-٧٠) . وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات طبقا للنظام المدرسى ودرجاتهم على مقياس اتجاه الأباء نحو الدمج :

- الأولى (ن = ٣٥) : من مدارس التربية الفكرية واتجاهات آبائهم أكثر ايجابية نحو الدمج.
- الثانية (ن = ٣٥) : من نفس المدارس ، واتجاهات آبائهم أقل ايجابية نحو الدمج.
- الثالثة (ن = ٣٥) : من الفصول الملحقة بالمدارس العادية، واتجاهات أبائهم أكثر ايجابية نحو الدمج .
- الرابعة (ن = ٣٥) : من الفصول الملحقة واتجاهات أبائهم أقل ايجابية نحو الدمج.

وتم تطبيق الأدوات التالية :

* مقياس الاتجاه نحو الدمج - اعداد الباحثة.
* مقياس السلوك التكيفى.
* استمارة الوضع الأقتصادى الاجتماعى للأسرة .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

- وجود تأثير دال لتفاعل كل من الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين درجات أطفال المجموعات الأربعة فى كل من : النشاط المهنى، المسئولية، التنشئة الاجتماعية.، والدرجة الكلية لمجال السلوك التكيفى النمائى .

ولم يوجد تأثير دال لتفاعل كل من اتجاه الاباء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين درجات المجموعات الأربع فى آبعاد : السلوك المدمر العنيف،

سلوك التمرد، سلوك لايوثق به .. وعدم وجود تأثير لكلا المتغيرين على بقية أبعاد الانحرافات السلوكية والدرجة الكلية لهذا المجال .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة لم تقم بإجراءات دمج فعلى بين المتخلفين عقلياً والعاديين وانما أقتصرت على اتجاهات الأباء نحو الدمج مرتبطة بالنظام المدرسى : مدارس تربية فكرية (عزل)، فصول ملحقة بالمدارس العادية.

* وعلى عكس الدراسة السابقة فقد استهدفت دراسة كورمانى **Cormary** (١٩٩٤) التعرف على فعالية برنامج الدمج الأطفال المعوقين والعاديين.. وتكونت العينة من :

- ٧ أطفال تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٣) سنة لديهم اعاقات (عرض داون) ، تخلف عقلى جسيم Profound ، شلل مخى، التهاب الآلياف العصبية، سكته دماغية، ضعف سمعى .
- ٣ أطفال من الرفاق العاديين الذين ينمون نمواً طبيعياً .

حيث تم دمج الفئتين معاً خلال برنامج يستخدم نمذجة الأدوار الاجتماعية المناسبة، وتشجيع القدرات المختلفة لدى ذوى الحاجات الخاصة من جانب رفاقهم العاديين.. وامتد البرنامج لمدة ثلاثة شهور داخل الفصول المندمجة . وقد تم قياس الجوانب النمائية : اللغوية، الانفعالية، الاجتماعية.

وكشفت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات القياس القبلى / البعدى لذوى الاعاقات - حيث تحسنت الدرجات اللغوية، والانفعالية/ الاجتماعية .
- وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلى/ البعدى للأطفال العاديين - حيث تحسنت درجاتهم فى النواحى الانفعالية/ الاجتماعية .
- عدم وجود فروق بين القياس البعدى - التتبعى (بعد مرور شهر من أنتهاء البرنامج) ... اذ لم يحدث انحدار فى المجالات النمائية للأطفال المعاقين بعد توقف البرنامج.

وترى الباحثة : أن هذه الدراسة على الرغم من أنها لم تقتصر على دمج ذوى الأعاقة العقلية ، بل امتدت إلى دمج فئات أخرى مع العاديين، وعلى الرغم من أن المعاقين عقلياً كانوا من فئة التخلف العقلى الجسيم، الا أن أثر الدمج قد وضح فى تحسن درجاتهم فى المجالات النمائية التى تم قياسها.

* واستهدفت دراسة ماجنوس واخرين Magnus et al (١٩٩٤) التعرف على فعالية دمج الطفل فى المدرسة والمنزل والمجتمع.

فقد تناولت توقعات ٢٥من الآباء الذين لديهم أبناء فى عمر ٢١ سنة متخلفين عقلياً مصابين بعرض داون حول أثر دمج رفيق تعاونى مع الابن فى المدرسة والمنزل والمجتمع.

- وقد طبق على الآباء استبيان عن الدمج فى المنزل والمدرسة والمجتمع.

- كما طبق على الأبناء استمارة تقدير السلوك من قبل الآباء حول أثر الدمج على أبنائهم.

وقد أوضحت النتائج ما يلى:

وجود تأثير ايجابى لاندماج الابناء المتخلفين عقليا بعد الدمج فى مهارات : التواصل، التعبير عن اعتزاز الفرد بنفسه كما هو / هى ، قيمة المشاركة الكاملة نحو تقدير الذات الحقيقى.

وهذه الدراسة تطبيق لنموذج من نماذج الدمج وهو الدمج من خلال رفيق مساعد أو متعاون مع الطفل المعاق يصحبه فى المدرسة والمنزل والمجتمع .

* استهدفت دراسة هال وآخرين Hall et al (١٩٩٥) تنمية الاستقلال لدى عينة من الاطفال المتخلفين عقلياً فى فصول الدمج بالمدرسة الابتدائية وذلك عن طريق استخدام معينات التدريس باستخدام جداول الأنشطة .

ولقد تم تصميم قاعدى متعدد غير متزامن تم وضعه عبر ثلاثة أزواج من

مساعدات الطفل، وذلك لتقليل الاعتمادية على المساندة (المساعدة من الكبار) "
توصلت نتائج الدراسة الى ان التدخل قد نتج عنه انخفاض الحث بمساعدات الدمج وزيادة الاستقلالية لدى المتخلفين عقليا المندمجين مع أقرانهم فى الفصول العادية وهذه الدراسة تركز على تنمية احدى المهارات الاجتماعية فقط وهى مهارة الاستقلال الذاتى من خلال الدمج عن طريق جدول الانشطة ومعينات التدريس – وهى احدى المهارات الهامة التي يجب تنميتها لدى المتخلفين عقلياً .

* أما دراسة دوننج واخرين Dawning et al (١٩٩٦) فقد استهدفت التعرف على أثر دمج تلاميذ الابتدائى الذين لديهم توحدية وضعف عقلى فى سلوكهم الاجتماعى .

واستخدمت دراسة الحالة لفحص عملية دمج ثلاثة طلاب لديهم توحدية وضعف عقلى فى فصول نموذجية ومدارس قومية .

وقد استخدمت الادوات التالية :

- ملاحظة التفاعلات الاجتماعية لهؤلاء الطلاب لمدة تسعة أشهر عن طريق باحث مشارك وثلاثة مدرسين .
- مقابلات بنائية على عينات من طلاب الفصول.
- مقابلات بعدية على ١٧ فرد.

وتوصلت النتائج إلى :

- وجود فوق دالة فى التفاعلات الاجتماعية للأطفال الثلاثة قبل وبعد الدمج – حيث ظهر تحسن (تعديل نمائى) فى المطالب الفردية لديهم فى مجالات : التفاعلات الاجتماعية مع الآقران، زيادة الضبط الذاتى، القدرة على اتباع نظم الفصل ، بالاضافة إلى نمو المهارة الأكاديمية .
- وجود صعوبات فى التفاعل ترتبط بالقدرة على الضبط ، والسلوك غير المناسب وهذه الدراسة تؤكد فعالية البرمج فى تنمية المهارات الاجتماعية، على الرغم من أنها لم تستخدم برامج تدريبية لتنمية هذه المهارات .

* وفى نفس الاتجاه استهدفت دراسة مكماهون وآخرين McMahon et al (١٩٩٦) تحليل نمط التفاعلات بين المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ووسط من الأقران العاديين فى تأثيره على تنمية المهارات الاجتماعية. ففى برنامج لبحث تأثيرات استخدام الأقران فى فصول التربية العامة لتعليم أربعة طلاب عمر ٨ سنوات متخلفين عقلياً مهارات لعب الطاولة.

أشارت النتائج الى :

- وجود فروق دالة فى التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين بعد أكتساب مهارات اللعب.
- وجود أثر واضح لتعميم التفاعلات الاجتماعية المكتسبة عبر مواقف الحياة اليومية بعد البرنامج.

ولعل هذه الدراسة تثبت فعالية اللعب المشترك بين المتخلفين عقلياً والعاديين في تنمية مهارة التفاعل الاجتماعى، وتعميم هذه المهارة فى مواقف الحياة اليومية، وهو ما يثبت انتقال أثر التدريب.

* وكذلك : فان دراسة جولدشتين وآخرين Goldstein et al (١٩٩٧) قد استهدفت تناول التفاعل بين أطفال ما قبل المدرسة المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين ... فلقد تمت المزاوجه بين ثمان أطفال فى سن السادسة لديهم تخلف عقلى معتدل ، مع أقران لهم ينمون نمواً طبيعياً .. وتم تدريبهم على استراتيجيات مبسطة لتسهيل التواصل الاجتماعى مع أقرانهم المتخلفين عقلياً.

وقد اثبتت النتائج :

- وجود تحسن ملحوظ فى التفاعل الاجتماعى بين الرفاق المدربين والأطفال المستهدفين .
- وجود تعميم واضح للتفاعل الاجتماعى على مواقف أخرى غير تلك التى تم تدريب الاقران عليها.

وبذلك : فان هذه الدراسة تثبت مدى فعالية الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية ومنها مهارة التفاعل الاجتماعى حتى ولو تم الدمج فى عمر مبكر من حياة الأطفال المتخلفين عقلياً.

* وفى دراسة ثانية من الدراسات التى أجراها نابوزوكا ورونينج Nabuzoka & Ronning (١٩٩٧) تناولا التقبل الاجتماعى للأطفـال المتخلفيـن عقلياً فى زامبيا .

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من :

١٥ طفلاً متخلفاً عقلياً بالمدرسة الابتدائية مقارنة بمجموعتين من الأطفال غير المتخلفين : احداهما فى فصول دمج بها أطفال متخلفين عقلياً ، والأخرى غير مندمجين (فى فصول لايوجد بها معاقين).

وطبق على كل من المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين مقياس لتقدير التقبل الاجتماعى من الطرفين – وأوضحت النتائج أن :

- الأولاد غير المتخلفين المندمجين بالأطفال المتخلفين كان لديهم اتجاهات أكثرايجابية من غير المندمجين ، ولم تظهر تأثيرات ملحوظة بين البنات .
- أدى أندماج الأطفال المتخلفين عقلياً مع العاديين الى تأثيرات ايجابية من حيث التقبل الاجتماعى بعد الدمج ، وكانت البنات أكثر ايجابية فى التقبل الاجتماعى من الأولاد .
- انعكس التقبل الاجتماعى للمتخلفين عقلياً ايجابياً على سلوكهم التكيفى اتضح فى الفروق بين سلوكهم قبل وبعد الاندماج مع العاديين .

وهذه الدراسة تكشف عن بعد آخر من أبعاد الدمج وأحد مميزاته وهو التقبل الاجتماعى لكل من المعاقين والعاديين وتعديل اتجاهات كلاهما للآخرين ، وانعكاس ذلك على تحسن السلوك التكيفى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

* وعلى نفس المنوال :أجرى سبرستين وليفرت Siperstein & Leffert (١٩٩٧) دراسة استهدفت المقارنة بين المقبولين والمرفوضين اجتماعيا من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المنتظمين فى صفوف دراسية عادية ، وتكونت العينة من (٤٠) طالباً من المتخلفين عقلياً المنتظمين فى الصفوف الوسطى بمدرسة ابتدائية للعاديين سسيومترياً .

- ٢٠ طالباً من المقبولين اجتماعيا من أقرانهم العاديين .
- ٢٠ طالباً من المرفوضين.

وقد أوضحت نتائج الدراسة :

- أن الأطفال المقبولين قدأظهروا مستوى مرتفع من السلوك الاجتماعى، ومستوى منخفض من السلوك الحسى الانعزالى .
- أن الأطفال المقبولين قد اختاروا اهدافاً مدعمه اجتماعياً أكثر منها مؤكدة اجتماعياً من الاصدقاء ، كماأختاروا تقديراً منخفضاً من الاستراتيجيات المنسحبة. وتتفق هذه الدراسة مع سابقتها فى تأكيد قيمة الدمج فى تنمية السلوك الاجتماعى حيث أن معيار القبول الاجتماعى مؤشر من مؤشرات ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية ، والرفض الاجتماعى من الآخرين مؤشر على عجز المهارات الاجتماعية .

* وأيضاً فى إطار الدراسات التى اهتمت بالدمج من خلال الالعاب والأنشطة استهدفت دراسة إليس Ellis (١٩٩٧) وصف التفاعلات الاجتماعية التربوية لطلاب متخلفين عقلياً خلال حصص التربية البدنية.

وشملت العينة ١٠ طلاب بالمرحلة الابتدائية من ذوى التخلف العقلى المعتدل والشديد فى فصول الدمج مع أقرانهم العاديين.

واستخدم اسلوب الملاحظة للتفاعلات الاجتماعية مع المربين والأقران أثناء أنشطة التربية البدنية المدرسية.

وتوصلت الدراسة فى نتائجها الى :

- عدم وجود فروق دالة فى شكل التفاعل الاجتماعى بين المعاقين عقلياً وأقرانهم فى انشطة التربية البدنية ، حيث أن المفحوصين قد تفاعلوا مع أقرانهم المعاقين وغير المعاقين بصورة متساوية، وعندما وجدت فروق دالة فى التفاعل كان ذلك راجعاً لبناء الفصل.
- وجد أن مجموعات الطلاب المتجانسة قد خفضت من تكامل واندماج الطلاب.

وهذه الدراسة تشير الى مظهر من مظاهر المهارات الاجتماعية وهو التفاعل الاجتماعى الذى ينمو من خلال الدمج فى الانشطة المدرسية بين الطلاب المتخلفين عقلياً وأقرانهم العاديين.

* أما دراسة **هيمان ومرجليت Heiman & Margalit** (١٩٩٨) فقد استهدفت تقدير مشاعر الوحدة والاكتئاب والمهارات الاجتماعية بين الطلاب نوى التخلف العقلى الخفيف فى أوضاع تربوية مختلفة وتكونت عينة الدراسة من ٥٧٥ طالب من نوى التخلف العقلى الخفيف تتراوح اعمارهم بين (١٠-١٤) سنه ينقسمون تبعا للأوضاع التربوية الى :

- ١٢٤ طفلاً فى فصول الدمج الشامل مع أقرانهم العاديين.
- ١٢٨ طفلاً فى فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية.
- ١٢٣ طفلاً فى مدارس خاصة بنوى الاعاقة العقلية (عزل)

ولقد تم تقييم كل من : الاحساس بالوحدة ، والأكتئاب والمهارات الاجتماعية عن طريق تقارير ذاتية للطلاب ، ومدركات الأقران فى المحيط الاجتماعى .

وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الوحدة والأكتئاب.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من الوحدة والاكتئاب فكلما زادت المهارات الاجتماعية قلت مشاعر الوحدة والاكتئاب.

- أظهر الطلاب المعاقين عقليا قبل المراهقة فى فصول المدارس العادية وحدة واكتئاباً أكثر من الطلاب المشابهين لهم فى مدارس التربية الخاصة.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تتناقض مع فكرة الدمج حيث كان الطلاب المندمجين فى فصول المدارس العادية أكثر شعوراً بالوحدة والأكتئاب من مدارس التربية الخاصة المنعزلة - وقد يرجع ذلك الى ظروف العينة وظروف بيئة الدمج ومدى الوفاء بمتطلبات الدمج .

يتضح من العرض السابق :ان الدراسات التى تناولت تنمية المهارات الاجتماعية من خلال دمج الاطفال المتخلفين عقلياً والعاديين سواء كان ذلك الدمج داخل المدرسة فى نفس الفصل أو من خلال الانشطة المدرسية ، أو أنشطة اللعب، أو دمج اجتماعى (مجتمعى) بعد ترك المؤسسات الايوائية أو الدمج فى العمل، واظهار الفرق بين سياسة الدمج وسياسة العزل فى مؤسسات أو فى مدارس خاصة بالمعوقين...

وأوضحت هذه الدراسات فى مجملها أن الدمج يساعد المتخلفين عقلياً على تنمية مهارات اجتماعية لاحصر لها - ومن مجموع هذه الدراسات ظهرت قيمة الدمج فى تنمية مهارات : التفاعل الاجتماعى الايجابى، والتواصل الاجتماعى، الصداقة، تحسين التوافق الاجتماعى والسلوك التكيفى، والنضج الاجتماعى، والتعاون ، والاستقلال ، وتقليل الاعتمادية على الآخرين، الكفاءة الاجتماعية ، تنمية مهارة اتباع التعليمات ، التقبل الايجابى للنقد ، المبادأة ، الرد، الاحتفاظ بالتفاعلات، التدريب على كيفية الاعتذار عن الخطأ، وقبول اعتذارات الأخرين ، والمشاركة ، طلب المساعدة ومساعدة الأخرين ، تنمية المسئولية ، والنشاط المهنى، والتعبير عن اعتزاز الفرد بنفسه ، الانضباط الذاتى، اتباع النظام، تقليل السلوك الانعزالى ، كما استخدمت الدراسات فنيات عديدة لتنمية المهارات الاجتماعية منها نمذجة الادوار الاجتماعية ، الحث ، والتشجيع على الاستجابة ، التغذية الراجعة ، الالعاب الجماعية وغيرها

الفصل الخامس

الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً

-تعريف الاضطرابات السلوكية.

- خصائص الاضطراب السلوكي.

- اشكال الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً.

- التدريب على المهارات الاجتماعية وانخفاض الاضطرابات السلوكية.

- أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقلياً .

مقدمـــة:

أجمعت نظريات علم النفس على أن سنوات الطفولة هـى أساس تكون الشخصية الراشدة المتوافقة – ومن ثم: فإذا كانت سنوات الطفولة سوية كان الشخص فى مراهقته ورشده ناضجاً ومنتجاً. وبالعكس تسهم مشكلات الطفولة فى نشأة الاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية فى المراهقة والرشد (محمد عودة، كمال مرسى: ١٩٨٦، ٢١٥).

تعريف الاضطرابات السلوكية

تعددت التعريفات التى تناولت الاضطرابات السلوكية فى الطفولة، وتداخلت مع تعريف اضطرابات الطفولة بصفة عامة.

فيعرف الاضطراب السلوكى بأنه: سلوك يختلف عما ألفته الجماعة، يتكرر عند صاحبه، وينطوى على اضطراب يضايقه، وقد ينتشر فيؤثر فى بعض أشكال أخرى من السلوك، كما يخشى من تطوره وتعطيله لبعض الوظائف (نبيله هاشم: ١٩٧٩، ٥٨).

كذلك: تعرف المشكلات السلوكية بأنها: "تلك الأنواع من السلوك التى يرى الآباء والمعلمون أنها سلوك غير مرغوب فيه، ويجدون صعوبة فى مواجهته، ويؤدى الى اضطراب فى الآداء، ويمثل بوضوح سلوكاً لا توافقياً من قبل الفرد (محمد جميل منصور: ١٩٧٩، ٩٠).

وفى دليل تشخيص الأمراض النفسية للجمعية المصرية للطب النفسى تم تعريف اضطرابات الطفولة بأنها: "تلك الفئة من المشكلات التى تحدث عند الأطفال والمراهقين، وتتخذ شكلاً مستمراً ومقاوماً للعلاج، وهى فى ذلك تفوق تلك التفاعلات الموقفية العابرة، ولكنها تصل الى درجة العصاب أو الذهان، أو اضطرابات الشخصية. وهذه الدرجة المتوسطة فى الرسوخ التى تصف هذه المجموعة ترجع الى الصيغة المرنة للسلوك فى هذه المرحلة من العمر، وتشمل المظاهر المميزة لهذه المجموعة اعراضاً مثل: النشاط

الزائد، ضعف الانتباه، الخجل، الشعور بالرفض، العدوان الزائد، الانحراف (الجمعية المصرية للطب النفسي : ١٩٧٩، ٧٢).

وتعرف ممدوحة سلامة (١٩٨٤) الاضطرابات السلوكية بأنها: "مشكلات يتحقق فيها نزوات ورغبات الطفل، ويعاني المجتمع من جراء ذلك" (ممدوحة سلامه : ١٩٨٤، ٧٠).

وقد أوردت هانم الشبيني (١٩٨٥ : ١٥-١٦) عدة تعريفات للاضطرابات السلوكية – منها :

تعريف روتر Rutter حيث يعرف الاضطرابات السلوكية بأنها " أعراض تظهر في صورة سلوك يصبح مصدراً للشكوى ، وينحرف عن التوقعات الاجتماعية، وعن ملاءمته للموقف الذى حدث فيه ونظام الحياة وهيكلها المتعارف عليه في دوائر الأسرة" .

وكذلك : تعريف ڤولف Wolff للاضطرابات السلوكية بأنها " عبارة عن عرض أو عدة أعراض تثير انتباه أو انزعاج أو قلق أو غضب من هم حول الطفل".

ويعرف محمد عوده ، كمال مرسى (١٩٨٦ :٢٥٣) مشكلات واضطرابات الطفولة بأنها عبارة عن : "صعوبات تواجه بعض الأطفال بشكل متكرر ، ولايمكنهم التغلب عليها بأنفسهم بارشادات وتوجيهات والديهم ومدرسيهم – فيسوء توافقهم ويعاق نموهم ، ويسلكون سلوكاً غير مناسب لسنهم ، أو غير مقبول اجتماعيا ، وتضعف ثقتهم بأنفسهم ، ويسوء مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين ، وتقل فاعليتهم الايجابية فى المواقف الاجتماعية ، وتضعف قابليتهم للتعلم والاكتساب ، ويحتاجون الى رعاية خاصة على أيدى متخصصين فى مجالات الصعوبات التى يعانون منها".

ولعل هذا ا لتعريف ينطبق على اضطرابات الطفولة بصفة عامة أكثر من تميزه بوصف الاضطرابات السلوكية.

ويرى محمود حمودة (١٩٩١ : ١٣١) أن سلوك الطفل يعتبر مضطرباً أو مشوشاً عندما يختلف تصرفه عن توقعات المحيطين به ، وتختلف هذه التوقعات باختلاف ثقافة المجتمع، كما تختلف هذه التوقعات عندما يحدث هذا السلوك في مكان وموقف غير

مناسبين ، على أن يؤخذ عمر الطفل فى الاعتبار : فالتقلبات الوجدانية مثلاً فى عمر ثلاث أو أربع سنوات يعتبر سلوكاً طبيعياً ولكنها بعد ذلك تعتبر سلوكاً مضطرباً.

وبنفس الطريقة يعرف عبد الستار ابراهيم وآخرون (١٩٩٣:٢٣) اضطرابات الطفولة بأنها : "كل سلوك يثير الشكوى أو التذمر لدى الطفل أو "أبويه أو المحيطين به فى الأسرة أو المؤسسات الاجتماعية والتربوية يدفعهم الى التماس نصيحة المتخصصين وتوجيهاتهم المهنية للتخلص من ذلك السلوك".

وتعرف زينب السماحى (١٩٩٩ :٢٦) الاضطراب السلوكى للطفل بأنه : "اضطراب سلوك الطفل بدرجة تخرج عن السلوك العادى بما يعوق حياته العادية ويؤثر على حياته الاجتماعية، ويحتاج لمساعدة علاجية ومن هذه الاضطرابات : العدوان المتكرر ، والعنف ، والتبول اللاإرادى والسلوك الانسحابى".

وأخيراً يعرف حسن مصطفى (٢٠٠١، ٤٢٣) الاضطرابات السلوكية بأنها : مجموعة ثابته من السلوكيات والتصرفات التى تتطور مع مرور الزمن ، ويتصف اصحابها بالعدوانية وانتهاك حقوق الآخرين، ويرتبط السلوك المضطرب بالعديد من الاضطرابات النفسية الأخرى كما يرتبط بعدة عوامل نفسية اجتماعية".

وتنتهى الباحثة بعد عرض هذه التعريفات إلى أن الاضطرابات السلوكية : " هى مجموعة من السلوكيات غير العادية التى يظهرها الطفل بصورة واضحة ومتكررة ، وتكون غير ملائمة للمرحلة العمرية للطفل ، بحيث تصبح هذه السلوكيات غير مقبولة من المحيطين به ، فيسوء توافقه ، ويحتاج إلى تدخل ارشادى أو علاجى من المتخصصين".

خصائص الاضطراب السلوكى

أورد الباحثون خصائص متعددة تميز الاضطراب السلوكى – ومن هذه الخصائص ما يلى :

١- التكرار :

فالاضطراب السلوكى عبارة عن نمط متكرر ومتواصل من السلوك الذى تنتهك فيه

الحقوق الرئيسية للآخرين، والمعايير والقواعد الاجتماعية (حسن مصطفى ٢٠٠١/٤٢٧). وتكرار ظهور السلوك الشاذ أو المنحرف الذى هو عرض للمشكلة أو الاضطراب ، فظهور السلوك الشاذ مرة أو مرات قليلة لايدل على وجود مشكلة عند الطفل لأنه قد يكون سلوكاً عارضاً قد يختفى تلقائياً أو بجهد من الطفل أو والديه (محمد عوده ، كمال مرسى : ١٩٨٦، ٣٥٣).

٢- عدم الملاءمة :

بمعنى : أن يكون الاضطراب السلوكى غير متناسب مع مرحلة الطفل من العمر والنمو (سوين : ١٩٧٩، ٧١٩) .. فالسلوك الذى يعتبر عادياً فى سن معينة يصبح من علامات سوء التوافق اذا لازم الطفل عندما يكبر : فثورات الغضب تعتبر عادية بالنسبة لطفل الثانية أو الثالثة من عمره ، ولكنها تصبح علامة خطيرة على سوء التوافق عند طفل فى العاشرة . وبعض الأعراض تعتبر أمراً عادياً لصغار الأطفال دون الخامسة ولكنها تعتبر من علامات اضطراب القيم اذا ظهرت عند الكبار (مصطفى فهمى : ١٩٧٦، ٢٤٥-٢٤٦).

٣- عدم المقبولية الاجتماعية:

تعتبر الاضطرابات السلوكية غير مقبولة - اجتماعياً ، فهى لاتتجاوب لمحاولات الوالدين والمعلمين وجميع المحيطين بالطفل لتعديل هذه السلوكيات المضطربة أو تعديلها (محمد عوده ، كمال مرسى : ١٩٨٦، ٢٥٣) فالطفل ينغمس فى أنشطة يعارضها أولئك الذين من حوله ، ويؤدى الى نتائج سلبية سواء له أو لغيره ، وبالتالى: ينتج عنها عقوبات اجتماعية رادعة من جانب المحيطين به فى بيئته المباشرة (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ١٣٩).

٤- اعاقة النمو والتوافق:

فالسلوك المضطرب يتدخل فى اعاقة نمو الطفل النفسى أو الاجتماعى مما يؤدى إلى اختلاف سلوك الطفل ومشاعره عن سلوك أقرانه ، وتدخله فى الحد من كفاءة الطفل

فى التحصيل الدراسى وفى اكتساب خبرات جديدة، كما يتداخل فى اعاقة استمتاع الطفل بالحياة مع نفسه ومع الآخرين ، كما يؤدى الى المعاناة النفسية وضعف علاقات الطفل الاجتماعية (محمد عودة ، كمال مرسى : ١٩٨٦، ٢٥٤) . بالاضافة لذلك : فان الاضطراب السلوكى يؤدى الى العجز العام لدى الطفل من حسن الاتصال بالآخرين وعن تحصيل الاشباع والمتعة فى الحياة وعن استمرار النمو والتقدم نحو النضج (سوين : ١٩٧٩ ، ٧٢٠).

أشكال الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً

وقد أوردت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى فى دليلها الخاص بقياس السلوك التكيفى أن الانحرافات السلوكية التى يكشف عنها تقدير الكفاءة الاجتماعية للمتخلفين عقلياً تتضمن أربعة عشرة مجالا – هى :

١- السلوك المدمر والعنيف Violent and Destructive Behavior :

ويتضمن هذا السلوك الدفع البدنى ، أو الشد، أو البصق ، أو الرفس، أو القاء الأشياء على الأخرين،أو العض ، أو الايماءة ، أو ايذاء الحيوانات، أو تدمير الممتلكات الشخصية وممتلكات الآخرين أو الممتلكات العامة، ونوبات الغضب الانفعالية .

٢- السلوك المضاد للمجتمع Anti Social Behavior :

ويتضمن مضايقة الآخرين والايقاع بهم، والتآمر عليهم وافساد نشاطاتهم أو العابهم بل وازعاجهم ، ولايُستأمن على ممتلكات الآخرين لعدم حفاظه عليها عن قصد، واستخدام ألفاظ نابية .

٣- سلوك التمرد والعصيان Rebilious Behavior

ويتضمن مخالفات النظام والتعليمات والقواعد المنظمة للعلاقات داخل المؤسسة أو المعهد ، ويتمرد كثيراً ، ولايلتزم بالواجبات ، الهروب من المنزل أو المدرسة ، وسوء التصرف فى المجالس العامة .

٤- سلوك لايوثق به untrusted Behavior

ويتضمن : الكذب ، والغش ، والسرقة .

٥- الانسحاب Withdrawal

ويتضمن السلبية ، والجمود ، والخجل ، وعدم الاندماج فى الجماعة .

٦- السلوك النمطى واللزمات Stereotyped Behavior and Mannarism.

ويتضمن : سلوك المداومة ، والأوضاع الجسمية الشاذة فى الوقوف والجلوس والمشى والاستلقاء .

٧- عادات اجتماعية غير مقبولة وشاذة Inappropriate Interpersonal Manners

وسواء فى لمس الآخرين والاقتراب منهم كثيراً ، أو تعلقه بهم ، أو الحديث معهم .

٨- عادات صوتية غير مقبولة un-acceptable vocal Habits

سواء كان بالصوت المنخفض أو العالى ، أو التحدث عن نفسه ، أو تقليد صوت وكلام الآخرين...الخ.

٩- عادات غير مقبولة أو شاذة un-acceptable or Loocentric Habits

وتتضمن : السباب ، واللعب بالملابس والأزرار ، والاحتفاظ بالأشياء الصغيرة مثل : الدبابيس ، والأزرار، وربما ابتلاعها. وقد يلعب بلعابه ، أو بصاقه أو باخراجاته ، والبصق ، وسيل اللعاب من الفم ، وعض الاصابع أو الملابس وتمزيقها . والخوف من السلم ، والصراخ اذا لمسه أحد ... وكل ما هو غير معقول.

١٠- سلوك ايذاء الذات Self - Abusive Behavior

ويشمل : أى نوع من الايذاء البدنى بالضرب أو الخبط ، أو الشد، أو العض ، أو القرص ، أو التلطيخ ، ووضع اليد فى بعض الأماكن وإدمائها ، وقد يضع أشياء معينة فى عينيه أو أذنيه أو أنفه ، وكثيراً مايضعها فى فمه .

١١- الميل الى الحركة الزائدة Hyperactive Tendencies

سواء كان ذلك فى الكلام أو الحركة فى المشى أو الجرى أو القفز أى أنه لايهدأ

١٢- السلوك الشاذ جنسياً Sexually Aberrant Behavior

ويشمل : سلوك الاستمناء ، والاستعراضية ، والميول الجنسية المثلية، والسلوك الجنسي غير المقبول اجتماعياً.

١٣- الاضطرابات النفسية الانفعالية Psychological Disturbancies

وتشمل : اضطرابات الذات ، وعدم الاستجابة المناسبة فى وقت النقد أو الفشل أو الاحباط، أو محاولة جذب انتباه الآخرين بشدة ، وادعاء المرض كثيرا - مع كثير من مظاهر الاضطراب الانفعالى فى المزاج ، وفى الأحلام، وفى النوم، والمخاوف المرضية ، وربما الاكتئاب .

١٤- استعمال الأدوية use of Medication

مثل استخدام مهدئات أو أدوية وعقاقير ضد التشنجات (فاروق صادق : ١٩٨٥، ٧-٨).

وقد أجريت دراسات عديدة للكشف عن أشكال الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .. وقد أورد فاروق صادق (١٩٧٦: ٢٣٧-٢٣٨) بعض الدراسات فى هذا الصدد - حيث وجد جونسون Johnson، وجونسون وكيرك Johonson & Kirk أن الأطفال المتخلفين عقليا فى المدارس والفصول العادية يتسمون بالانعزال عن باقى تلاميذ الفصل ، مما يؤدى الى نبذ العاديين لهم واضطراب العلاقات الاجتماعية بينهم .. ومن ثم فان الأطفال الذين يحولون الى الفصول الخاصة قد كشفوا عن الاختفاء التدريجى لصفات الانعزل والأنسحاب والعدوان وذلك بحسب الدرجة التى يسمح بها جو الفصل الخاص.

ووجد جرين Green أن البنات المتخلفات عقلياً فى مؤسسات التربية الخاصة كن غير متكيفات وعدوانيات فى المواقف الاجتماعية ، وتكرر هروبهن من المؤسسة .

وفى دراسة اجراها سعيد دبيس (١٩٩٩) للكشف عن أبعاد السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، توصل الى عدم اختلاف ابعاد السلوك العدوانى لدى الأطفال

المتخلفين عقليا باختلاف العمر ، بينما تختلف أبعاد السلوك العدوانى باختلاف نوع الاقامة سواء كانت اقامة خارجية أو اقامة داخلية . ويفسر وجود العدوان لدى المتخلفين عقلياً فى المؤسسات الداخلية إلى القيود والاحباط ، وكثيراً ما يكون العدوان نفسه " كسلوك مسببا رئيسيا لارسال الطفل الى المؤسسة الداخلية للتخلص من مشاكله فى المنزل ومع الجيران والأصحاب.

هذا – ولاتختلف الاضطرابات الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً عنها لدى الأطفال العاديين .. ويرى العاملون فى مجال العناية بالمتخلفين عقلياً أن اضطرابات السلوك لاترجع إلى الاضطرابات العضوية المصاحبة لحالات التخلف العقلى بقدر ما تعود الى الظروف الاجتماعية والبيئية المحيطة بالطفل (رمضان القذافى: ١٩٩٦، ٩٧).

ويبدو أنه كلما انخفض مستوى خدمات المجتمع للمعاقين عقلياً وانعدمت رعايتهم وكانت بيئاتهم مساعدة على تفريخ الأنماط السلوكية المضادة للمجتمع – فان ذلك لاشك يساعد فى زيادة الاضطرابات السلوكية، وقد يؤدى انخفاض مستوى المعيشة الى انتشار أو كار اللصوص والعصابات التى تستخدم المتخلفين عقلياً كأدوات لها (فاروق صادق : ١٩٧٦، ٣٤٤).

التدريب على المهارات الاجتماعية وانخفاض الاضطرابات السلوكية

لعل أخطر ما يعانى منه الطفل المتخلف عقلياً فى حياته هو أن تتسم معظم أساليبه السلوكية بالعنف وإلحاق الضرر بالذات والآخرين ، والتصرفات المزعجة ، وعدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانه ، لأنه يوجه كل نشاطه وطاقته نحو أساليب السلوك المدمر، مما يجعله أكثر عُرضه لتجنب المواقف التى يكون لها تأثير فى التفاعل الايجابى من قبل الأقران والأخوة والوالدين مما يعجزه عن المشاركة والتأثير فى مجتمعه ، ويصبح أكثر استهدافاً لصنوف الاحباط، وكثيراً ما يظهر لديه عجزه فى المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين (أميرة بخش : ١٩٩٨، ١٦٢).

ولقد تناولت دراسات عديدة فعالية البرامج التدريبية على المهارات الاجتماعية فى خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

ففى دراسة أجراها بوتنام وآخرون Putnam et al (١٩٨٩) لتقييم أثر التعليمات الخاصة بمهارات التعاون وسلوكيات التفاعل الاجتماعى والمشاركة فى تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقلياً المتصف بالعدوان المادى واللفظى وغير اللفظى – حيث تمت ملاحظتهم أثناء اللعب الحر ، وأسفرت عن فعالية هذه التعليمات فى خفض السلوك العدوانى وتحسن السلوك التوافقى.

وفى الدراسة التى أجرتها أميرة بخش (١٩٩٧) عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية فى خفض النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا – حيث تم تدريب أفراد العينة على مهارات التواصل اللفظى، والاستماع ، والتحدث والاتصال ، والمشاركة الوجدانية ، والصداقة ، والتعاون... أكدت النتائج فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية فى خفض مستوى النشاط الزائد لدى المتخلفين عقليا

وفى دراسة أخرى أجرتها نفس الباحثة (١٩٩٨) لتدريب عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوى السلوك العدوانى على برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية تضمن التدريب على اللعب التعاونى ، وسلوكيات المشاركة والتفاعل البينشخصى، وتبادل العلاقات البينشخصية – وأكدت النتائج فعالية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية فى خفض السلوك العدوانى الصريح، والسلوك العدوانى اللفظى وغير اللفظى ، والسلوك العدوانى الفوضوى ، وعدم القدرة على ضبط الذات .

وعلى هذا – ترى الباحثة الحالية أن التدريب على المهارات الاجتماعية تظهر فعالية فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً ، ومن ثم : تحاول الدراسة الحالية اختبار فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض هذه الاضطرابات السلوكية .

أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقليا

تناولت عديد من الدراسات أثر دمج المتخلفين عقلياً مع أقران - عاديين على الجوانب السلوكية المختلفة : فى المجال الأكاديمى والسلوكى داخل الفصول مقارنة بأدائهم فى المدارس والفصول الخاصة ، وأنهم من خلال الدمج يحققون نجاحاً فى التحصيل الدراسى والتوافق الشخصى والاجتماعى ... من ذلك :

* دراسة مارويل Marwell (١٩٩٠) التى استهدفت فحص تأثير الدمج على الاطفال المتخلفين عقلياً وآبائهم .

وكانت عينة الدراسة مكونة من :

٣٩ طالباً من ذوى التخلف العقلى الخفيف فى خمس مدارس ابتدائية ، ومدرستين متوسطين .

٢٠ طالبا بالمدرسة العاديه فى ماديسون بواشنطون .

واستخدمت الأدوات التالية لجمع البيانات .

- مقابلات واستبيانات طبقت على ١٦ مدرس بالتعليم العام، ٩ مدرسين تربية خاصة .

- مقابلات تليفونيه مع آباء لـ ٣٦ طالباً غير متخلفين مندمجين مع المتخلفين فى نفس الفصول .

- استجابات سوسيومتريه عن اتجاهات ستة فصول من المدرسة .

- استبيان طبق على آباء الأطفال غير المتخلفين .

وتوصلت الدراسة الى ٣٩ نتيجة منها :

- أن الأطفال المتخلفين عقليا المندمجين كانوا مقبولين بصفة عامة من زملائهم فى الفصل، وتلقى ٦١٪ منهم تقديرات سوسيومترية قريبة من المتوسط ، ٢٩٪ كانوا مهملين اجتماعياً أو مرفوضين .

- كان الطلاب المندمجون ناجحين بدرجة أكبر فى احراز ثمان أهداف لبرنامج التعليم المتفرد أكثر مما فعل الطلاب المساوون لهم فى الفصول التقليدية (المنعزلة).
- كان آباء الطلاب المتخلفين عقليا المندمجين راضين بصفة عامة : فقد اشار ٨٥٪ منهم الى أنهم اختاروا برنامج الدمج مفضلية عن البرامج التقليدية.
- أشار ٩٠٪ من أباء غير المتخلفين إلى أن المعايير الاكاديمية والسلوكية لابنائهم لم تتغير مع أندماجهم مع الأطفال المتخلفين عقلياً .
- وجد معلموا التعليم العام تأثيرات اجتماعية ايجابية بالنسبة للطلاب المتخلفين.

هذه الدراسة توضح أن الأطفال المتخلفين عقلياً المندمجين مع أطفال عاديين يلقون قبولاً من أقرانهم ، وكان أباؤهم راضون عن برامج الدمج ، وأنهم أحرزوا تقدماً تعليمياً وسلوكياً وأجتماعياً فى فصول الدمج .. كما أن آباء الأطفال العاديين لم يجدوا تأثيراً سلبياً لدمج ابنائهم مع طلاب متخلفين عقلياً – مما يدعم سياسة الدمج .

- واستهدفت دراسة هوايت White (١٩٩٠) التعرف على تأثير الانتقال من نظام العزل داخل الحرم الجامعي الى الاقامة فى شقه مع أفراد غير متخلفين بهدف الاندماج فى المجتمع.

وكانت عينة الدراسة مكونه من ثمان شبان متخلفين عقلياً .

وقد زار الشبان وأسرهم هذه الشقق واختاروا الحجرات ، ورفاق الحجرات .. وتم تدريب مبدئى لهؤلاء الشبان على : مسائل الأمان ، الحماية الذاتية، التعريف بموقع السوبر ماركت ، المواصلات العامة ، التعرف على أقرب محل بيتزا .

وقد استخدمت الادوات التالية :

- مقياس السلوك التكيفى . - مقابلات مفتوحة مع الشبان وآبائهم .

وتوصلت النتائج الى :

- وجود تحسن جوهرى فى مهارات السلوك التكيفى ، انخفاض السلوك غير التكيفى لديهم بعد التحرك الى الشقق داخل المجتمع.
- عبر الوالدان عن اتجاهات ايجابية حول : مسائل الامان ، التسهيلات الجسمية والطعام.. وبأعتبارهم آباء فقد تغيرت احكامهم نحو سياسة الدمج بتحسن مهارات الاستقلال والعلاقات الاجتماعية لأبنائهم .
- اشارت المقابلات مع الشبان أنفسهم الى وجود رضا عن البرنامج ومستوى الاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية لديهم.

وتؤيد هذه الدراسة سياسة الدمج المجتمعى للمتخلفين عقلياً وتدريبهم على التعايش فى المجتمع ، وتكشف عن رضا الآباء عن سياسة الدمج المجتمعى لأبنائهم المتخلفين عقلياً.

ومن ناحية أخرى استهدفت دراسة عادل خضر (١٩٩٠) التعرف على أثر دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع أطفال المدارس العامة على مفهومهم لذواتهم .

- وتكونت عينة الدراسة من :

اثنتى عشرة طفلة متخلفات عقلياً من القسم الخاص بمدرسة كلية رمسيس للبنات، تتراوح اعمارهن بين ١٢-١٩ سنة ، ونسبة ذكائهن بين ٢٥-٥٥ تم تقسيمهن الى مجموعتين : احداهما تجريبية الأخرى ضابطة كل مجموعة مكونة من ٦ أطفال.

- واشتملت عينة الأطفال الاسوياء على ٦٢ تلميذة بالصف الأول الاعدادى من نفس المدرسة من فصلين - أعتبر أحد الفصلين مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة كل فصل به ٣١ تلميذة .

ولقد تم دمج المجموعتين التجريبيتين (المتخلفات عقلياً والعاديات) معاً فى

حصص النشاط المدرسى (التربية الرياضية ، التربية الموسيقية) فقط ، ولمدة فصل دراسى.

واستخدم الأدوات التالية :

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة (ل) لتجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.
- مقياس مفهوم الذات : حسام هيبه.

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- .عدم وجود فروق دالة احصائياً فى درجات أبعاد مفهوم الذات.بين البنات المتخلفات عقلياً والسويات (قبل الدمج) فيما عدا مفهوم الذات الجسمية التى كانت الفروق فيها لصالح المتخلفات عقلياً .
- عدم وجود فروق دالة احصائياً فى درجات أبعاد مفهوم الذات للمجموعة التجريبية من المتخلفات عقلياً قبل وبعد الدمج .
- عدم وجود فروق دالة احصائياً فى درجات أبعاد الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة من البنات السويات قبل وبعد الدمج . عدا الجانب المهنى – حيث انخفضت درجاته فى القياس البعدى بشكل دال احصائياً.

وترى الباحثة : أن عدم تحسن مفهوم الذات لدى المتخلفات عقلياً بعد الدمج يرجع إلى أنهن من فئة القابلات للتدريب، وبالتالى لم يتغير مفهوم الذات لديهن مع عملية الدمج – ومع ذلك فان نتائج الدراسة تؤكد عدم وجود تأثير سلبى للدمج على التلميذات العاديات بعد الدمج .

* وأجـرى سيتلنجتون Sitlington (١٩٩١) دراسة تتبعيه أستهدفت التعرف على التغيرات فى التوافق لدى راشدين متخلفين عقلياً على مدى يتراوح من سنه الى ثلاث سنوات بعد التخرج من المدرسة العليا.

وتكونت عينة الدراسة من:

- ٢٦٠ طالباً من فصول عام ١٩٨٤ تم مقابلتهم بعد مرور عام من التخرج من المدرس وبعد ثلاث سنوات من التخرج تم مقابلة ١٦٦ منهم.
- ٣٢٢ طالباً من فصول عام ١٩٨٥ تم مقابلتهم بعد مرور عام من التخرج من المدرسة العليا، كما تمت مقابلتهم مرة أخرى بعد مرور ثلاث سنوات.

وقد تم جمع بيانات منهم عن:

- الحالة الزواجية والتنسيق الحياتى.
- معلومات عن العمل: وما اذا كانوا يشتغلون بعمل تنافسى.
- الكفاءة الاجتماعية القريبة من المحك النوعى.
- المقارنة بين التوافق الشخصى والاجتماعى والمهنى بين العام الأول والعام الثالث من التخرج من المدرسة العليا.

وتوصلت نتائج الدراسة الى أنه:

- بعد مرور ثلاث سنوات فان ٥ر١٨٪ قابلوا محكاً منخفضاً من النجاح، ودرجة ٩ر٣٪ معياراً أعلى.
- توجد فروق دالة احصائياً فى السلوك التوافقى بعد الأندماج فى المجتمع عنه فى البرامج المدرسية المقيدة.
- توجد فروق دالة احصائياً فى السلوك التوافقى بعد مقابلة العام الأول والعام الثالث حيث كان التوافق فى العام الثالث أقرب الى المحك النوعى.

وتشير هذه الدراسة الى فعالية الاندماج داخل المجتمع بعد التخرج من المدرسة، والذى إنعكس على السلوك التوافقى والكفاءة الاجتماعية.

* واذا كانت الدراسة السابقة قد ركزت على الدمج فى المجتمع بعد التخرج من المدرسة فان دراسة بــلاج Blagg (١٩٩٢) قد استهدفت مقارنة التحصيل الاكاديمى والسلوك التكيفى والتوافق الاجتماعى عند دمج

الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وذوى صعوبات التعلم والمضطربين سلوكياً، وأطفال الفصول النظاميه وكان مجموع أطفال العينة ١٢٠ طفلاً تتراوح اعمارهم بين (٧-٩) سنوات تم اختيارهم عشوائياً من خلال قوائم الفصول بمدرسة ابتدائيه.

وقد طبق على كل تلميذ فردياً

- مقياس السلوك التكيفي للأطفال. اختبار تحصيلي

وقام معلم الفصل بملء قائمة كواى – بترسون لفحص المشكلات السلوكية Quay Paterson Behavior Problems وذلك بالنسبه لكل تلميذ

وتم اجراء سلسلة من تحليلات التباين لتحديد ما اذا كانت توجد فروق بين المجموعات الأربعة- وأسفرت النتائج عن:

- وجود فروق دالة عند مستوى ٠٠١ر٠ في كل مكون من مكونات السلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي على الرغم من ان اى من الابعاد كانت قادرة على التمييز بين الفئات الأربعة

- كانت مكونات السلوك التكيفي والتحصيل الاكاديمي فعالة في التمييز بين المتخلفين عقلياً وأطفال الفصول النظاميه عن المجموعات الأخرى.

اظهر ان مكونات التوافق الاجتماعي كانت اكثر فعاليه في تمييز الأطفال ذوى السلوك المضطرب عن المجموعات الأخرى

وبذلك كان نتائج الدراسة تكون مؤيدة لفكرة أن دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من الاعاقات المختلفة له أهمية تربوية في تحقيق التوافق الاجتماعي والاكاديمي

- وأجرى **عادل خضر ومايسة المفتي (١٩٩٢)** دراسة عن ادماج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على ذكائهم وسلوكهم التكيفي

وتكونت العينة من مجموعيتين.

- أحداهما تجريبية: مكونه من ٦ بنات بكلية رمسيس للبنات بالقاهرة فى عمر زمنى ١٢-١٩ سنة، ونسبة ذكائهن (٢٥-٥٥)، تم ادماجهن فى أحد الفصول الدراسية العادية خلال أنشطة مدرسية (تربية موسيقية، وفنية، ورياضية)، وذلك طوال فصل دراسى كامل.
- ومجموعة أخرى ضابطة مساوية للمجموعة الأولى فى العدد، وتمت المجانسة بين المجموعتين من حيث : الجنس، والعمر، ونسبة الذكاء.

وتم تطبيق الأدوات التالية على كلتا المجموعتين:

- اختيار ستانفورد بينيه للذكاء.
- مقياس السلوك التكيفى.

وبمقارنة لمجموعيتين التجريبية والضابطة وقبل وبعد الدمج - أظهرت النتائج مايلى.

- عدم وجود أى فروق دالة احصائياً على اختبارات الذكاء والسلوك التكيفى بين المجموعيتين.
- وعلى الرغم من ذلك: ظهرت أهمية ادماج الأطفال المعوقين فى المجرى التعليمى العام، حيث لوحظت تغيرات فى السلوك التفاعلى بين البنات العاديات والمتخلفات عقلياً من حيث التقبل الاجتماعى لهن، بل زاد مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعى لدى المتخلفات عقلياً.

وترى الباحثة: أنه يمكن ارجاع عدم وجود فروق بين المجموعيتين التجريبية والضابطة بعد الدمج الى ان عينة الدراسة من فئة المتخلفين عقلياً القابلين للتدريب، ولو كانت من فئة القابلين للتعلم لظهرت قيمة الدمج بصورة واضحة.

* وفى دراسة أجراها سنتروكورى Center & Curry (١٩٩٣) أستهدفت بحث أثر الدمج الشامل المطور على التحصيل الأكاديمى والكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوى الأعاقة العقلية الخفيفة.

أجريت على عينة مكونة من ١٢ طالب بالمرحلة الأبتدائية تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٧) سنه تم توزيعهم على فصول الدمج مع الأطفال العاديين. وعينة أخرى مماثلة من فصول العزل الخاصة.

وأستخدم لجمع البيانات الأدوات التالية:

- مؤشرات التحصيل الأكاديمي. - مقياس التواصل اللغوى.
- التقارير المدرسية التى قررها المعلمون فى الفصول وأفراد الهيئة المدرسية.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب مجموعتى الدمج والفصول الخاصة المنعزلة، حيث تحسن الطلاب المندمجون فى درجات الفهم اللفظى. (حل الشفره) واللغة الأستقبالية والحساب.
- وجود فروق بين المجموعيتين فى المهارات الاجتماعية، وزاد الوقت المنقضى لأطفال الدمج فى اللعب مع أقرانهم العاديين.
- لم تلاحظ أى تأثيرات سلبية للدمج.

ولعل هذه الدراسة تثبت بجلاء قيمة الدمج وآثاره الأيجابية على الطلاب المعاقين عقلياً من الناحية الأكاديمية واللغوية والاجتماعية مقارنة بنظام العزل فى فصول خاصة أو مدارس منفصلة.

* ومن ناحية أخرى أجرى **عادل خضر (١٩٩٥)** دراسة للتعرف على الأتجاهات المتبادلة للأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين نحو الدمج معاً فى بعض نواحى الأنشطة التعليمية.

وتكونت العينة من:

- ١٨ بنتاً متخلفة عقلياً تترواح أعمارهن بين ١٢-١٩ سنة، وتتراوح نسبة ذكائهن بين (٢٥-٦٩) من القسم الخاص بكلية رمسيس للبنات
- ٣١ بنتاً بالصف الأول الاعدادى بنفس المدرسة

وطبق على المجموعيتين استبيان مكون من سبع أسئله عن نواحى الأنشطة التعليمية المشتركة بين المجموعيتين.

وأوضحت نتائج الدراسة:

- أن اتجاه البنات المتخلفات عقلياً نحو الدمج مع البنات العاديات فى نواحى الأنشطة التعليمية كان اتجاهاً إيجابياً فى مجملة خاصة تناول الطعام والغذاء.
- كانت اتجاهات البنات العاديات نحو الدمج مع المتخلفات فى بعض الانشطة التعليمية أكثر إيجابية فى نواحى: اللعب، والغناء والرسم، وتلقى الدروس، والرحلات- بينما كانت اتجاهاتهن سلبية فيما يتعلق بالدمج فى تناول الطعام وتكوين الصداقات.
- كانت أسباب قبول الدمج من قبل المتخلفات تشير الى أن العاديات: فى سنهن، وانهن يستفدن منهن فى تعلم الرسم، والغناء والالعاب المختلفة، ويساعدونهن فى الكتابة، وحل الحساب، والاستذكار لهن. أما أسباب الرفض فترجع الى عدم معرفتهن لبعض العاديات وان بعضهن يضربهن ويضحكن عليهن.
- أما أسباب قبول الدمج من العاديات فيرجع الى عدم الرغبة فى ان يحسسن بالنقض، وعدم جرح مشاعرهن، وأنهن يحببن أن يسعدنهن، ولأنهن موهوبات فى الرسم والغناء.

أما أسباب الرفض فكانت ترجع الى الخوف من المتخلفات، وعدم وجود أصدقاء لهن، وأن قدراتهن محدودة، وعدم التكلم معهن، وأنهن يفضلن أصدقائهن العاديات، وأنهن لا يعرفن كيفية التفاهم معهن.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة توضح أمكانية الدمج بسهولة حيث أن كل من الطلاب المعاقين والعاديين يمكن أن يتقبل كل منهم الآخر بسهولة، وأن تعديل

الاتجاه نحو الفئات الخاصة خطوة أولى قبل الدمج لاعداد الجماعات التى يتم الدمج بينها.

* ولقد أجرى بانج ولامب Bang & Lamb (١٩٩٦) دراسة اختبرت تأثير ثلاث سنوات من الأندماج الكامل لطلاب ذوى اعاقات شديدة فى المدرسة العليا فى ميتشجان.

وتكونت العينة من:

- ٧ طلاب لديهم دلائل على الاعاقة منهم: ٣ طلاب اعاقة عقلية شديدة، ٢ توحديين، ٢ متعددى الاعاقة.

يندمجون مع أقرانهم العاديين دمجاً شاملاً فى الفصل العادى.

وقد استخدمت الأدوات التالية لجمع البيانات:

- استفتاء طبق على الآباء والمعلمين والتربويين بالمدرسة بخصوص الجوانب: الأسرية، والتفاعلية، والتربوية المتعلقة بكل طفل.
- استمارة ملاحظة لتفاعلات الطلاب.
- وأشارت نتائج الدراسة الى أن:
- اشار الاباء الى وجود فروق ايجابية جوهرية فى حياة الاسره بعد اندماج الطفل بالمدرسة تمثلت فى: زيادة التفاعلات داخل الاسرة، ومع الأصدقاء والجيران، وانخفاض المشكلات السلوكية، ولكن زادت الضغوط الوالدية.
- أشار كل من معلمى التربية الخاصة والتربية العامة الى وجود فروق واضحة بالنسبة للطفل بعد الدمج تمثلت فى : زيادة المشاركة فى المعلومات، نمو المواد التعليمية، زيادة التدعيم من المرشدين والمهنيين المصاحبين.
- اشار مجموعة المربين الى عدم وجود تأثيرات فعالة مساعدة للدمج فيما يتعلق ببرامج الخدمة الداخلية والأنشطة التنموية بالمدرسة، والمساعدات التكنولوجية.

- اتفق الآباء والمعلمون على أن فرص الطلاب المعاقين فى التفاعل مع غير المعاقين كانت معززه فى مواقع الدمج.
- وجدت الملاحظات فى الفصول: أن التفاعلات بين الطلاب المعاقين مع أقرانهم غير المعاقين كانت مقبولة بصورة كبيرة.
- اشارت الملاحظات فى الفصل ايضاً الى ان المهنيين المصاحبين قد ساعدوا الطلاب المعاقين فى فهم التوجيهات، ولكنهم كانوا يميلون الى السيطرة على التفاعلات مع الطلاب العاديين.

وهكذا: فان هذه الدراسة تشير بوضوح الى تأثير الدمج فى زيادة فعالية وكفاءة الأطفال المعاقين الاجتماعية والاكاديمية اذا ما توفرت الظروف المناسبة للدمج داخل البيئة المدرسية.

* واجرى إيمانولسون وسوناندر **Emanuelsson & Sonnander** **(١٩٩٧)** دراسة استهدفت تقييم مدى قدرة النظام التربوية السويدى على إمداد كل فرد بفرص متساوية من أجل تربية متكافئة- وذلك من خلال تقييم الطلاب نوى التخلف العقلى الخفيف فى المدارس العادية.

وتضمنت هذه الدراسة الطولية تقييم العينات التالية:

- ١١٦ طفلاً من نوى التخلف العقلى الخفيف بالفرقة السادسة خلال العام ١٩٨٠/٧٩.
- ١٢٣ طفلاً من نوى التخلف العقلى الخفيف بالفرقة الثالثة فى العام ١٩٨٢/٨١.
- كررت نفس الأعداد فى العام ١٩٩٦/٩٥.

وأستخدمت أدوات تشمل:

- استمارة استقصاء الحالة الطلابية، والخدمات التربوية.
- ملاحظات المعلمين عن التحصيل الدراسى، واتجاهات الطلاب نحو المدرسة والسلوك التكيفى.



وتوصلت نتائج الدراسة الى أن:

- معدل التخلف العقلى الخفيف فى عينة الصف السادس كانت بنسبة ٤٥ر١٪، وفى عينة الصف الثالث بنسبة ٥٦ر١٪.
- وجود فروق دالة بين الطلاب ذوى التخلف العقلى الخفيف والطلاب غير المعوقين فى المجالات الصفية - وذلك بالنسبة لاختبارات الحساب، وخدمات التربية العلاجية، ومشاعرهم نحو الدراسة.
- ان تأثيرات الطلاب لم تكن مصنفة لهم باعتبارهم متخلفين عقلياً بل كانت مساعدة .

وترى الباحثة أنه يؤخذ على هذه الدراسة: انها قارنت بين المتخلفين عقلياً والعاديين فى المجالات الاكاديمية مما جعل فكرة عزل المتخلفين عقلياً أو دمجهم موضع تساؤل - وكان ينبغى مقارنه اداء المتخلفين عقلياً بأنفسهم بين فترة وأخرى للوقوف على مدى التقدم فى سلوكهم وتكيفهم بالبيئة المدرسية.

* وأجرى بلوك ومالوى Block & Malloy (١٩٩٨) دراسة استهدفت التعرف على اتجاهات البنات المشاركات فى الألعاب الرياضية وآبائهن ومدرسيهن نحو دمج الأطفال المعوقين فى برامج رياضية مع أفراد عاديين (مثل الاشتراك فى فريق القذف السريع للكرة اللينة).

وأوضحت النتائج:

- أن اللاعبات وآبائهن كان لديهم اتجاهاً ايجابياً نحو الدمج ونحو تعديل قواعد اللعبة لتمكين اللاعبين المعوقين من الحصول على خبرة آمنه وناجحة.
- كان المدرسون مترددين بشأن تعديل قواعد اللعبة أثناء الدمج.

وبذلك تثبت نتيجة هذه الدراسة تقبل قضية الدمج من الطلاب وآبائهم، مع ادخال تعديلات لتكييف المناخ المدرس للدمج والذى ظهر فى الرغبة فى تعديل قواعد اللعبة لصالح المعوقين.

* ومثل ما ورد فى دراستى هوايت(١٩٩٠)،وسيتلنجتون(١٩٩١)عن أثر الاندماج فى المجتمع بعد مغادرة المدرسة- فان دراسة برامستون، وكومينس Bramston & Cummins (١٩٩٨) قد استهدفت الكشف عن طبيعة الضغوط النفسية المرتبطة بالمؤسسات مقابل الانتقال الى المجتمع ، وقد أجريت الدراسة على أربعة من الاستراليين المتخلفين عقلياً الذين تتراوح أعمارهم بين (١٧-٢٠) سنه، حيث تم تتبعهم لمدة خمسة شهور بعد أن انتقلوا الى سكن مدعوم بالمجتمع.

وتم استخدام اسلوب الملاحظة من قبل القائمين بالرعاية - حيث تم تسجيل الضغوط التى يتعرض لها الفرد بعد خروجه من المؤسسة، والهموم التى يواجهها فى المجتمع، والمهارات الاستقلالية والأعتماد على النفس.

وأسفرت الدراسة عن:

- وجود فروق دالة بين سلوك أفراد العينه بعد الانتقال الى المجتمع وسلوكهم فى المؤسسة- حيث اعتبر الانتقال الى المجتمع حدث ايجابى.

- وجود فروق داله بين مدركات أفراد العينة للضغوط النفسية قبل وبعد الاندماج فى المجتمع - حيث خبروا ضغوطاً نفسية أقل مما كانوا يعانون منه داخل المؤسسة، بالإضافة الى ظهور سلوكيات أكثر ايجابية فى التفاعل الاجتماعى فى المجتمع.

وهذه الدراسة توضح ان الإندماج فى المجتمع يؤثر تأثيراً إيجابياً على سلوك المتخلفين عقلياً بعد مغادرة المؤسسة العزلية الداخلية، ويقلل من الاحساس بالضغوط النفسية.

* وفى نفس المسار أجرى، إلياسون Eliasson(١٩٩٨) دراسة عن الدمج الأجتماعى والرضا بين الأفراد المتخلفين عقلياً.

وتكونت عينة الدراسة من:

- ٢٥٦ من ذوى التخلف العقلى الخفيف - نصفهم يعيشون فى مساكن مؤسسية والنصف الآخر ثم تتبعهم بعد مرور سنه من خروجهم من المساكن المؤسسية وبأستخدام مقابلات مع أفراد العينة المقيمين داخل المؤسسات، وأولئك الذين تركوها وبعد مرور عام من الإندماج.

أوضحت النتائج:

- وجود فروق دالة احصائياً بين الأفراد المتخلفين عقلياً المقيمين فى مساكن مجتعمية وأولئك الذين يقيمون داخل المؤسسات فى إدراكهم لفوائد الاندماج الاجتماعى فى المجتمع.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاندماج الاجتماعى والرضا عن الاقامة فى مساكن مجتمعية وبذلك تثبت هذه الدراسة المشاعر الداخلية الإيجابية التى يخبرها الأفراد الذين يغادرون المؤسسات الى المجتمع والرضا الذى يجدونه فى الاندماج مع أفراد المجتمع على قدم المساواة.

واذا كان الأمر كذلك بالنسبة لمغادرة المؤسسات، فان دراســة **ستانكليف وهايدن** **Stancliffe & Hayden** (١٩٩٨) استهدفت فحص تأثيرات التحرر من المؤسسات على الأفراد الذين يبقون فى مؤسسات منحدرة.

وأجريت الدراسة على عينة مكونه من ٧١ فرد ممن بقوا بأحدى المؤسسات فى بولندة - تتراوح اعمارهم بين ١٤-٢٨ سنه، وتم تتبعهم لمدة أربع سنوات.

واستخدمت الأدوات التالية لدراسة الحالة:

- استمارة تتبع الحالة النمائية.
- مقياس السلوك التكيفى والأضطرابات السلوكية.
- سجلات المؤسسة.
- استبيان الحالة المؤسسية.

حيث قام المشرفون فى المؤسسة بتتبع الحالة لكل فرد طوال فترة الدراسة الطولية.

وأسفرت النتائج عن:

- اضطراب الحالة النمائية وزيادة حجم ونوع الأضطرابات السلوكية بتزايد عمر الطفل.

- وجود ارتباط موجب بين الأضطرابات النمائية والسلوكية وانحدار الاندماج المجتمعى وتناقص الخدمات العلاجية المتاحة وتدهور الرعاية التربوية النهارية داخل المؤسسة - على الرغم من تزايد الانفاق على الخدمات بالنسبة لكل فرد بصورة جوهرية.

ومن الواضح أن هذه الدراسة على عكس الدراسات التى أوضحت الآثار الإيجابية للدمج، فانها تلقى الأضواء على الآثار السلبية للعزل خاصة فى ظل تدهور الخدمات داخل المؤسسات العزلية، مما يؤكد بجلاء ضرورة القضاء على هذه المؤسسات نهائياً وتوديعها للأبد.

- وفى دراسة لتقويم سياسة دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بخمس مدارس من المدارس العادية بمحافظة الشرقية التى بها فصول ملحقه أجرها **إيمان كاشف، عبد الصبور منصور (١٩٩٨)**. وكانت عينة الدراسة مكونة من:

- ٧١ من العاملين بالتربية الخاصة (مديرين، مدرسين، أخصائين نفسين وأجتماعين ، مشرفين).
- ٧٦ من آباء التلاميذ العاديين.
- ٧٥ من آباء التلاميذ المعوقين.
- ٨٣ من الأطفال العاديين بالصف الرابع والخامس الابتدائى.

وتم تطبيق عدة استبانات للأتجاه نحو الدمج على: العاملين بالمدارس، اباء كل من الأطفال العاديين والمعوقين، الأطفال العاديين.

وأظهرت النتائج مايلى:

- أيد أكثر من نصف أفراد العينة من المتخصصين فكرة الدمج الجزئى مع العاديين فى حصص الأنشطة.

- أشار الرافضون لفكرة الدمج الى أن: الدمج يعطل العملية التعليمية، وعدم وجود مناهج ومعلمين مؤهلين أو ورش وطرق تدريس تناسب الدمج يحول دون امكانيته، بالإضافة الى أن الفروق الفردية الشاسعة بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة يمثل عبئاً على المعلم.

فى حين أشار المؤيدون الى أن: الدمج يوفر الخدمة التعليمية للمعاقين فى أماكن إقامتهم، ويوفر نفقات مادية للوالدين، كما يخفف من نفقات المدارس الداخلية، ويسهم فى تقبل المجتمع للمعاق وتهيئته للحياة فى المجتمع ويزيد من تفاعله الأجتماعى مع رفاقه العاديين ويخلق لغة للتفاهم معه.

- ومن أهم النتائج الايجابية لتجربة الدمج بعد مرور عام دراسى عليها: ظهر ان عدم عزل المعاق عن المجتمع يؤدى الى تهيئة للأندماج فى الحياة الطبيعية والتخلص من النظرة السلبية له، وتنمية روح الحب والثقة، وتنمية احساس التلميذ العادى بالمسئولية نحو زميله المعاق.

فى حين أن أهم النتائج السلبية للتجربة فقد ظهرت فى: قلة المدرسين المتخصصين، وتقليد الطفل العادى لبعض السلوكيات الشاذة، وحدوث بعض المشكلات بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين.

- كانت نسبة الرافضين لفكرة الدمج من آباء العاديين ٨ر٦١٪، كما كانت نسبة الرافضين لفكرة الدمج من آباء المعاقين ٦ر٧٤٪ - كذلك كانت نسبة الرفض بين الأطفال العاديين بنسبة ٩ر٦٩٪.

وترى الباحثة، أن هذه الدراسة التى قيمت تجربة الدمج بعد مرور عام من وجود الفصول الملحقة لذوى الاحتياجات الخاصة قد أبدت فائدته الاجتماعية، غير ان ارتفاع نسبة الرفض لفكرة الدمج مرجعه الى عدم فهم طبيعة الدمج نظرا لحداثه التجربة، ولعدم استيعاب سياسة الدمج فى النظام التربوى المصرى حتى الآن.

- وفى نفس الأطار استهدفت دراسة بالتش Blach (١٩٩٦) ثلاثه اهداف:

١- تحديد معتقدات نظار المدارس نحو درجات التحقق الدمجي.

٢- تحديد العلاقة بين معتقدات النظار نحو دمج الطلاب والمناخ المدرسي.

٣- فحص الفروق فى درجات التحقق الدمجي وتأثيره على الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

وقد اشتمل التصميم على عينة من ٢٠٢ طالباً من المدارس العامة المتوسطة فى إنديانا، تشتمل على صفوف من السادس الى الثامن بها طلاب معاقين مندمجين مع الأطفال العاديين، وكانوا من: ذوى صعوبات التعلم، معاقين عقلياً، معاقين جسمياً، ذوى عجز اللغة أو الكلام.

وقد اشتملت أدوات الدراسة على:

- استمارة جمع بيانات لمسح مدى مناسبة الدمج ودرجة تحققه - استجاب لها ٥٧٪ من نظار عينة المدارس (١١٦ مدرس).

- استبيان مدركات المعلم عن المناخ المدرسى، استجاب له معلمين من كل المدارس التى شملتها الدراسة.

- تقييم تأثير الدمج الشامل على الطلاب المعاقين المندمجين بالمدرسة - حيث تم تقييم الخصائص الانفعالية والاجتماعية والاكاديمية للطلاب فى بيئة الدمج.

واشتمل التحليل الاحصائى للبيانات على: احصاءات وصفيه، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، تحليل التباين.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين معتقدات النظار نحو الدمج ومستوى التحقق الدمجي بالمدرسة واتفاقه مع خصائص الطلاب.

- وجود علاقة ارتباطية ساليه دالة بين خصائص المعاقين انفعالياً وعامل المناخ المدرسى المرتبط بالآمان والبقاء فى بيئة الدمج.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين خصائص المعاقين جسمياً وعوامل المناخ المدرسى الخاصة بالاتجاه الأكاديمى، والقيم السلوكية للطلاب، والتنظيم التعليمى.
- وجود علاقة ارتباطية ساليه داله بين خصائص المعاقين عقلياً وعامل المناخ المدرسى الخاص بالتوجيه.
- كانت معتقدات النظار نحو الدمج منبئة بدرجة توافق الطلاب المعاقين مع المناخ المدرسى الدمجى.

وبذلك فان هذه الدراسة تؤكد أهمية تكاتف عوامل البيئة المدرسية بكل مشتملاتها: اتجاهات النظار المدرسين، وتهيئة المناخ المدرسى الدمجى من الناحية الاكاديمية والتنظيمية، والاشراف والتوجيه ، واختيار الطلاب المناسبين للدمج حتى يكون للدمج قيمة حقيقية تنعكس على خصائص الطلاب الاكاديمية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية.

* كذلك فان دراسة **ماك كاب وآخرين Mac Cabe et al. (١٩٩٩)** استهدفت فحص فعالية اللعب الجماعى لدى الأطفال المعاقين نمائياً على المستوى المعرفى ونمو اللغة فى نظامى العزل والدمج.

حيث تكونت عينة الدراسة من:

٢٤ طفل فى سن ما قبل المدرسة لديهم أعاقة عقلية نمائية – تم تقسيمهم الى مجموعتين:

- احداهما: تستخدم اللعب الجماعى المؤلف من العزل مع أقرانهم المعاقين نمائياً.

- والثانية: تستخدم اللعب الجماعى المؤلف من الدمج مع أقرانهم العاديين وكان اللعب الجماعى للمجموعتين باستخدام الأدوات (لعب وظيفى، بنائى، تمثيلى) وتمت ملاحظة سلوك الأطفال المتعلقة بكل من: المستوى المعرفى، الآداء اللغوى، التفاعل الاجتماعى مع الآقران.

وتوصلت الدراسة الى:

- عدم وجود فروق داله بين مجموعتى العزل والدمج فى المستوى المعرفى، فى حين وجد تأثير دال لنوع اللعب على المستوى المعرفى.

- وجود فروق دالة بين مجموعتى العزل والدمج فى الآداء اللغوى واستخدام اللغة والتفاعل مع الآقران حيث كانت مجموعة الدمج أكثر فعالية فى اللعب الادائى، وعلى ذلك. فان نتائج هذه الدراسة توضح تأثير الدمج من خلال انشطة اللعب الجماعى الآدائى فى تحسين الاداء اللغوى والتفاعل الاجتماعى.

* وأخيراً فان دراسة ايمان كاشف (١٩٩٩) استهدفت الكشف عن فعالية برنامج للأنشطة المدرسية فى دمج الأطفال المعاقين عقلياً وسمعياً مع الأطفال العاديين وأثره فى تقبلهم الأجتماعى وخفض الاضطرابات السلوكية لديهم.

وتكونت عينة الدراسة من:

- ١٠ أطفال معاقين عقلياً من الفصول الملحقة بالمدارس العادية تتروا ح اعمارهم بين ٨-١١ سنة ومعامل الذكاء بين (٥٥-٧٠).
- ١٠ أطفال معاقين سمعياً من الفصول الملحقة تتراوح أعمارهم بين ٨-١١ سنه ومعامل الذكاء بين (٨٠-٩٥).
- ١٠ أطفال عاديين تتراوح اعمارهم بين (٨-١٠) سنوات، تم ادماجهم مع مجموعة المعاقين عقلياً.
- ١٠ أطفال عاديين تتروا ح أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات، تم ادماجهم مع مجموعة المعاقين سمعياً.

- ٢٥ معلماً ومعلمه يعملون فى نفس الفصول الملحقه للمعاقين واشتركوا فى تنفيذ البرنامج.

واشتملت أدوات الدراسة على:

- مقياس السلوك التكيفى. - استبيان تقبل الطفل العادى للطفل المعاق.
- استبيان تقبل المعلمين لفكرة الدمج.

وكان برنامج الأنشطة مكون من أنشطة للتربية الفنية، والتربية الرياضية، والموسيقية، والمسرحية، وزيارات للمكتبة وذلك لمدة ثلاثة أشهر.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى فى درجات الاضطرابات السلوكية لكل من المعاقين عقلياً والمعاقين سمعياً- حيث انخفضت جميع الاضطرابات بعد البرنامج ماعدا الميل الى الحركة الزائدة واستعمال الادوية.
- وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى فى درجات تقبل الاطفال العاديين لأقرانهم المعاقين عقلياً وسمعياً المندمجين معهم فى الأنشطة - حيث أزدادت درجات التقبل بعد البرنامج.
- وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى فى درجات تقبل المعلمين لتجربة الدمج.. وكانت الفروق لصالح القياس البعدى، حيث شعروا بمدى النجاح الى حققه البرنامج لاشتراكهم فى تنفيذه.

ويتضح من العرض السابق للدراسات التى تناولت أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقليا وجود تأثيرات كبيرة للدمج على الجوانب السلوكية المختلفة للمتخلفين عقلياً - من ذلك: تأثيره على المجال المدرسى: حيث حقق المتخلفون عقلياً فى فصول الدمج معايير اكاديمية أفضل، ونمو المهارات التعليمية، والتحصيل، والمستوى المعرفى، ومهارات الحساب والعدد، والفهم اللفظى أو زيادة المشاركة فى

المعلومات من خلال الأنشطة الصفية، والأنشطة المدرسية: التربية الفنية، التربية الرياضية، والموسيقى، والغناء، الرحلات.

وفى المجال السلوكى الاجتماعى حقق المتخلفون عقلياً فى فصول الدمج معايير سلوكية مرغوبة أفضل حيث حققوا معايير أفضل للأمان والحماية الذاتية، والتواصل اللغوى مع الآخرين، والتفاعل بصورة مقبولة، وجود لغة تفاهم مع العاديين، خفض الاضطرابات السلوكية، وجد المتخلفون عقلياً الذين تركوا المؤسسات ان الانتقال الى المجتمع حدث ايجابى وشعروا بالرضا عن الاقامة خارج المؤسسات مندمجين فى المجتمع، وأحرزوا تحسناً من الناحية المهنية وشعروا بضغوط نفسية أقل مما كانوا يواجهونه فى المؤسسات.

ومن الناحية الانفعالية: تعديل المشاعر نحو المدرسة، التخلص من النظره السلبية للذات، تنمية مفهوم الذات، تنمية روح الحب والثقة، واحساس التلميذ العادى بالمسئولية نحو زميله المعاق

وقد عبر الاباء عن: تقبلهم للدمج، ولم يجدوا تأثيرات سلبية له، وشعروا بتغير فى حياة الاسرة بعد اندماج الطفل بالمدرسة، وحدثت زيادة فى التفاعلات داخل الاسرة مع الجيران والاصدقاء

أما المعلمين والمربين فقد وجدوا أثر الدمج واضحاً فى زيادة المشاركة والتدعيم من المرشدين والمهنيين المصاحبين. وشعروا بتحسن سلوكيات الأطفال المتخلفين عقلياً بنظام الدمج، كما أشاروا الى ان الدمج يوفر الخدمات التعليمية للمعاقين فى اماكن اقامتهم، ويقلل النفقات المادية غير انهم اشاروا الى نقص المساعدات التكنولوجية والانشطة التنموية بالمدرسة. وخدمات التربية العلاجية وعدم وجود مناهج ومعلمين مؤهلين، وطرق تدريس تناسب الدمج الى جانب ان الفروق الشاسعة بين الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة يمثل عبئاً على المعلمين

الفصل السادس

برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

- مقدمة.
- الحاجة للبرنامج.
- أهمية البرنامج .
- تخطيط البرنامج .
- جلسات البرنامج .

مقدمــة:

انطلاقاً مما أشار إليه الباحثون من أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدى إلى العديد من الاضطرابات السلوكية ، ويجعل الأطفال أكثر انعزالاً عن الآخرين وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي وأقل فى تقدير الذات، وعدم القدرة على تلبية أو رفض مطالب الآخرين ، وعدم القدرة على استهلال المحادثة مع الآخرين، وعدم القدرة على التمسك بالحقوق ... وما إلى ذلك - واذا كان المتخلفون عقليا بطبيعة الحال يتسمون بانعدام المهارات الاجتماعية فان ذلك ينعكس على سلوكهم فى المجتمع .

لذا تستهدف الدراسة الحالية مقارنة مدى فعالية برنامج تدريبى فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينتين من الأطفال المتخلفين عقلياً إحداهما مندمجين مع أطفال عاديين (بالمدارس التى بها فصول ملحقه)، والأخرى فى نظام العزل " فى احدى مدارس التربية الفكرية" وذلك من خلال ما يهيئه البرنامج من فرص للتعبير الحر عن المشاعر والأفكار وفي مواقف من الحياة العامة لكلتا المجموعتين.

الحاجة للبرنامج:

أوضحت كثير من الدراسات والبحوث العلمية أن الأطفال المتخلفين عقلياً ينقصهم المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين فى نفس العمر الزمنى مما يؤدى بهم إلى العزلة والاضطراب الاجتماعى، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين ، ويؤدى إلى سوء توافقهم النفسى والاجتماعى - من ذلك .. دراسة ميد وهابد Mead & Habd (١٩٨٤) ، نجدى ونيس ورأفت باخوم (١٩٨٨)، شيرمان وآخرون Sherman et al (١٩٩٢) ، أموال عبد الكريم (١٩٩٤)، سهير ميهوب (١٩٩٥)، عايدة قاسم (١٩٩٧).

هذا - بالإضافة إلى أن عدداً من الدراسات أكدت على فعالية البرامج التدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي فى استخدام نظام دمج

المتخلفين عقلياً مع أقرانهم العاديين مثل : دراسة روجرز وآخرون Rogers et al. (١٩٨٠)، بوتنام وآخرون Putnam et al. (١٩٨٩) ، ماروويل Marwil (١٩٩٠) هوايت White (١٩٩٠)، كول ومير Cole & Meir (١٩٩١)، عادل خضر ، مايسة المفتى (١٩٩٢) ملك الشافعى (١٩٩٣)، سنتر وكودى& Senter Kody (١٩٩٣)، روننج ونابوزوكا Ronning & Nabuzoka (١٩٩٣)، (١٩٩٧) ماجنوس وآخرون Magenus et al. (١٩٩٤) ، كورمانىKormani (١٩٩٤)، كيسن جلافز وآخرون Kessen Glavz et al. (١٩٩٦)، جولد شتين وآخرونGoldstein et al. (١٩٩٧) ، بلوك ومالومى Block & Malomi (١٩٩٨) .

وهذه الدراسات أوضحت أن المتخلفين عقلياً فى نظام الدمج مع العاديين قد أظهروا تحسناً فى أنماط التفاعل الاجتماعى ، وتنمية الإدراك الاجتماعى ، والصداقة ، والقيادة ، والتعاون ، ومهارات الاستقلالية ، والعلاقات الاجتماعية ، وانخفاض الاضطرابات السلوكية، وقيمة المشاركة ، ونمو تقدير الذات ، وزيادة الضبط الذاتى .

من هنا يتضح أن من أوليات التربية الخاصة للأطفال المتخلفين عقلياً الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لديهم حتى يستطيع هؤلاء الأطفال تحقيق التوافق الاجتماعى مع المجتمع الذى يعيشون فيه.

وترجع الحاجة الماسة الى مثل هذا البرنامج ليس فقط لأفراد المجموعة التجريبية الذى ستجرى عليهم الدراسة الحالية، بل أنه مطلوب أيضاً لجميع الأطفال المتخلفين عقلياً.

أهمية البرنامج:

تنبع أهمية البرنامج الحالى من كونه يركز على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى نظامى : الدمج مع الأطفال العاديين ، والعزل – ومن ثم

: فان البرنامج بمحتواه يسهم فى تحسين مهارات التحدث والتواصل، ومهارات أداب السلوك ، ومهارات العلاقات الاجتماعية ، ومهارات احترام المعايير الاجتماعية - وبالتالى يشكل هذا البرنامج نموذجاً عملياً يمكن أن يتدرب عليه الأطفال المتخلفين عقليا عن طريق الآباء والمعلمين - حيث أن المهتمين بهذا الميدان من أباء ومعلمين وأخصائيين فى حاجة ماسة لكثير من البحوث الميدانية والأعمال العلاجية المبرمجة الخاصة بتربية وتدريب وتأهيل الأطفال المتخلفين عقلياً - لكن هذه الجهود فى حاجة إلى الإستناد على نتائج البرامج المنبثقة من البحوث الميدانية والدراسات العملية حتى تكون هادياً لها فى تخطيطها لرعاية هذه الفئة من الأطفال .

تخطيط البرنامج

اشتملت عملية التخطيط العام لبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية عدة خطوات - نوجزها فيما يلى :

أولاً : تحديد الفئة التى وضع البرنامج من أجلها.

ثانياً : تحديد أهداف البرنامج.

ثالثاً : الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج - وتتضمن :

أ - محتوى البرنامج

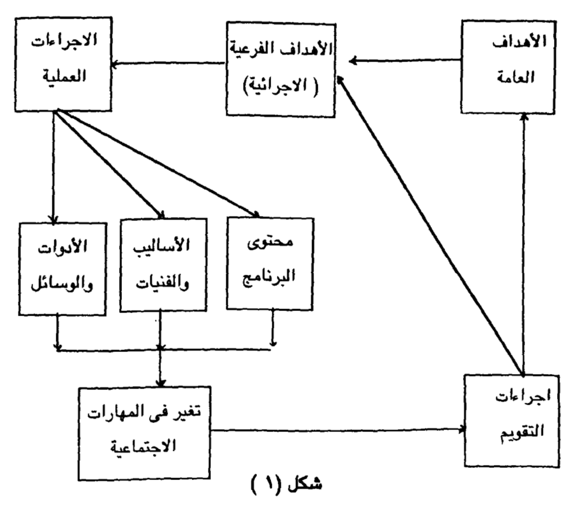
ب - الأساليب والفنيات المستخدمة.

جـ - الأدوات والوسائل.

رابعاً : زمن البرنامج

خامساً: اجراءات تقويم البرنامج .

وفيمايلى رسم تخطيطى يوضح تتابع خطوات البرنامج



شكل (١)

تتابع خطوات برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

أولاً: الفئة المستخدمة:

مجموعتان تجريبيتان من الأطفال المتخلفين عقليا :

الأولى: مجموعة الدمج : مكونة من عشر أطفال من أحدى المدارس التى يوجد بها فصول ملحقة للأطفال المتخلفين عقليا تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) سنة يتم دمجهم فى البرنامج التدريبى مع عشر أطفال عاديين من نفس المستوى التعليمى " الصف الأول والثانى الابتدائى".

الثانية: مجموعة العزل : مكونة من عشر أطفال من مدرسة التربية الفكرية.

ثانياً: أهداف البرنامج:

الهدف العام:

يستهدف البرنامج الحالى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى نظامى الدمج والعزل.

الأهداف الإجرائية:

وتحقيقاً لهذا الهدف فسوف يتناول البرنامج تنمية المهارات الاجتماعية التالية للأطفال المتخلفين عقليا:

أ - مهارات التواصل :

ويقصد بها اعتماد الطفل على نفسه فى التفاعل اللفظى مع أقرانه والمحيطين به ، واستخدام ا لاشارة، الايماءة ، والتلاحم البصرى ، والنظر إلى الرفاق بانتباه فى التعبير عن حاجاته ومطالبه ورغباته.

ويندرج تحت هذه المهارات :

١- مهارة التعبير عن الذات . ٢- مهارة التساؤل . ٣- مهارة تقديم الاقتراحات.

ب - مهارات آداب السلوك :

ويقصد بها أن يلقى الطفل التحيه على الآخرين عندما يلقاهم، الاستئذان قبل الدخول أو التحدث، الانصات إلى المتكلم ، والإعتذار عند الخطأ ، وإظهار الامتنان قولاً وفعلاً عند العطاء - ويندرج تحت هذه المهارات :

١- التحية. ٢- الشكر . ٣- الأعتذار

٤- الاستئذان.

جـ - مهارات العلاقات الأجتماعية :

ويقصد بها : أن يقوم الطفل المتخلف عقلياً بالاتصال الشخصى بالآخرين وجها لوجه والتفاعل معهم فى الأنشطة الاجتماعية - ويندرج تحتها :

١- مهارة التعاون والمشاركة : أن يقوم الطفل بمساعدة ومعاونة زملائه فى بعض مواقف الحياة الاجتماعية والأنشطة الجماعية لانجاز عمل ما .

٢- المساعدة المبادرة بمساعدة الآخرين عند الحاجة .

٣- مهارة تكوين الصداقات : إقامة علاقات دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة.

٤- مهارة تبادل العطاء : أن يستفيد ويفيد بما هو مادى معه أو مع الآخرين.

د- مهارات احترام المعايير الاجتماعية - وتتضمن :

أن يكون الطفل مدركاً للقواعد والتعليمات فى بيئته وأداء ما يسند اليه من أعمال:

١- المسئولية ازاء الأفعال والتصرفات. ٢- الحفاظ على ملكية الآخرين .

٣- المحافظة على النظام . ٤- احترام العادات والتقاليد والعرف

هـ- مهارات السلوك التوكيدى

١- التعبير عن المشاعر ٢- التوكيد الايجابى للسلوك.

٣- الدفاع عن الحقوق.

ثالثاً: الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج:

وتتضمن هذه الاجراءات ما يلى :

أ - محتوى البرنامج ب - الاساليب والفنيات

جـ - الأدوات والوسائل المستخدمة

وفيما يلى عرض هذه الاجراءات بالتفصيل

أ- محتوي البرنامج :

تم تحديد محتوى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية الحالى فى ضوء مجموعة من الاعتبارات - هى

١-الاطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة.

٢- الاطلاع على مجموعة من البرامج والأنشطة المستخدمة فى تنمية المهارات الاجتماعية.

٣- وضع المحتوى المبدئى للبرنامج.

٤- العرض على المحكمين.

٥- الدراسة الاستطلاعية للبرنامج.

١-الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة.

فلقد استفادت الباحثة من كل من : الاطار النظرى والدراسات السابقة اللذان تم عرضهما فى الفصلين الثانى والثالث فى تحديد المهارات الاجتماعية وأساليب تنميتها والفنيات المستخدمة فى التدريب عليها.

٢-الاطلاع على برامج تنمية المهارات الاجتماعية -ومنها :

١- برنامج كرستين مايلز (١٩٨٨) لتنمية التواصل لدى الطفل ذوى القدرات المحددة - حيث تتضمن :

- تدريب الطفل على تعلم كيف يطلب، كيف يعترض أو يرفض، التحية، القاء الاسئلة، كيفية الاجابة عن تساؤلات الآخرين.
- التفاعل مع الاخرين
- تعليم التقليد.
- التدريب على مهارات استخدام الكلمات وفهمها
- دفع الطفل للكلام من خلال أنشطة ونماذج للمحادثة
- تدريب الطفل على الانتباه والانصات

ب- برنامج تنمية المهارات الاجتماعية - اعداد صبحى الكفورى (١٩٩٢).

والذى ارتكز على تدريب الأطفال المستهدفين على ثلاث مجموعات من المهارات الاجتماعية

- مهارات التحدث : وتتضمن : مهارة تقديم الاقتراحات ، مهارة طرح التساؤلات ، مهارة التعبير عن الذات .
- مهارات السلوك التوكيدى : وتتضمن : قبول أورفض مطالب الآخرين - التخلص من الشعور بالقلق اثناء التفاعل مع الآخرين ، التعبير عن المشاعر والاحاسيس تجاه الاخرين بطريقة اجتماعية مناسبة - التمسك بالحقوق بدون قلق وبدون اعتداء على حقوق الآخرين.
- مهارات التحكم فى الذات : وتتضمن : تعلم التحكم فى الذات ، تعلم حل المشكلات البينشخصية - التحكم فى الغضب.

جـ - برنامج جستين ، ريتشارد ، كروسن (١٩٩٤) لتنمية الكفاءة الشخصية الاجتماعية:

ففى كتابهم عن التدريس الابتكارى لذوى التخلف العقلى أوردوا فنيات لتنمية المهارات الاجتماعية من خلال تدريبات مباشرة على :

- سلوك الأمان فى البيئة ومراعاة آداب المرور.
- تنمية مهارات الاستجابة للتحذيرات والتنبهات.
- تنمية الاهتمام بالمظهر العام.
- التدريب على استخدام أدوات النظافة الشخصية.
- تنمية المهارات الصحية والعناية بالنفس.
- التدريب على مهارات تناسق حركة اليد والعين.
- معرفة الأطعمة المختلفة ومصادرها .
- تشجيع الاهتمام باللوائح والاذعان لها .
- والتدريب على التمييز بين الاحداث السارة والاحداث غير السارة .
- الربط بين الانفعال والكلمة الدالة عليه.

- تنمية مهارات التعاون فى المواقف الاجتماعية.

- تدعيم السلوك الاجتماعى المرغوب والشكر والاعتذار.

- التعرف على أهمية الأعمال المختلفة فى المجتمع.

د- برنامج تنمية المهارات الاجتماعية اعداد عايدة رفاعى (١٩٩٧):

وقد استهدف مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا على تنمية ثمان مهارات جتماعية: هى:

١- مهارة التواصل	٢- مهارة المسئولية الاجتماعية
٣- مهارة التعاون والمشاركة	٤- مهارة الصداقة
٥- مهارة العلاقات الاجتماعية	٦- مهارة وقت الفراغ
٧- مهارة النشاط والبيئة والعمل	٨- مهارة الحياة اليومية.

٣- المحتوى المبدئى للبرنامج والأسس التى بنى عليها :

فى ضوء ماسبق قامت الباحثة باعداد محتوى البرنامج فى صورته المبدئية، وقد تضمن ٢٢ جلسة ، ١٥ نشاطاً مصاحباً.

أولاً : جلسات تنمية المهارات الاجتماعية المستهدفة :

اشتملت جلسات البرنامج على أنشطة تعليمية لتنمية المهارات الاجتماعية المستهدفة - وقد راعت الباحثة فى اختيار جميع جلسات البرنامج أن يتوافر فيها مجموعة من الأسس حتى تتحقق فاعلياته فى تنمية المهارات الاجتماعية - وهى :

أ - أن تركز جميع أنشطة الجلسات على مهارات اجتماعية ترتبط بكفاءة الطفل الشخصية والاجتماعية وتنمى قدرته على التعامل باستقلالية فى المجتمع (عايدة رفاعى ١٩٩٧، ٢١٨).

ب - أن تناسب أنشطة البرنامج مستوى فهم ومدركات الأطفال المتخلفين عقلياً ، وترتبط بقدر معقول بالخبرات المباشرة للطفل، وتتلاءم مع الأحداث اليومية وذلك باستخدام مواقف فعلية فى التفاعل الاجتماعى فى المنزل ،

والمدرسة، والتعامل مع الآقران ، وأن تشمل أداء الأدوار الاجتماعية فعليه مع الأكبر سناً، والأصغر سنا، ومع القرين من نفس الجنس ومع الجنس الآخر وترتبط بعلاقات مع أفراد الأسرة والمجتمع وذلك لأحداث تفاعل مشابه للتفاعل الذى يحدث فى الواقع (سليمان الريحانى : ١٩٨٢، ٢٠٨).

جـ - أن تسمح أنشطة البرنامج للآطفال بالحديث والتفاعل الجماعى فى التعبير عن الذات، وأن يشارك جميع الأطفال فى كل نشاط بمجهود خاص للتعبير أو التعليق اللفظى ، أو أداءدور، أو ممارسة فعل وذلك لزيادة فهمه للمواقف وتنمية مهاراته الاجتماعية المرتبطة بالموقف (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٣٢٥).

د - أن تركز أنشطة البرنامج على السلوكيات التى سوف تدعم فى البيئة الطبيعية ، (للآباء، المعلمين، الآقران) مما يؤدى الى تثبيت تلك الاستجابات فى مخزون الطفل (من المهارات).

هـ - تعليم الاستجابات المتعددة : بمعنى أن تتضمن التدريب على استجابات متعددة لكل موقف يرتبط بالمهارة المستهدفة (من خلال النمذجة) لعب الدور ، ممارسة البروفات السلوكية ، حتى يصبح الطفل أكثر قدرة على مواجهة المواقف المماثلة فى مختلفة الظروف.

و - تدعيم الأداء خارج مواقف التدريب : فبعد تعلم المهارة يطلب من الاطفال أداءها خارج جلسات البرنامج - ثم السؤال عن النجاح أو المشاكل التى صادفتهم فى تطبيق المهارة خارج الموقف التدريبى.

ز - أن يراعى فى أنشطة البرنامج تدريب القدرة على التعميم مما يدعم التطبيقات الجديدة المناسبة ويدرب الأطفال على أكتشاف استجابات بديلة تجعلهم أكثر قابلة فى بيئتهم الاجتماعية الخارجية .

ح - أن تتدرج أنشطة البرنامج من السهل الى الصعب ، ومن البسيط الى المركب - حتى يتمكن الأطفال المتخلفين عقلياً من استيعابها بسهولة.

ط - ان يعتمد تنفيذ النشاط على التكرار : بمعنى أن يكرر الأطفال المواقف ، ويتم ربطها بما سبقها من مواقف (فاروق صادق : ١٩٨٢، ٣٢٧).

ى - أن يتناسب أداء النشاط مع المدى الزمنى الذى يطبق فيه .

ثانياً : الأنشطة المصاحبة :

استخدمت الباحثة ضمن أنشطة جلسات البرنامج أنشطة مصاحبة هادفة ترتبط بتنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى - منها :

أ - القصة :

حيث اشتمل البرنامج مرتبطاً بجلساته قيام الباحثة بسرد بعض القصص التى تتناسب مع الأطفال بهدف اكسابهم مهارات اجتماعية، وراعت أن تكون القصة ذات هدف مناسب للمهارة المستهدفة وبعد سرد القصة توجه الباحثة بعض الأسئلة التى يتم مناقشتها بطريقة جماعية مع أطفال المجموعتين التجريبيتين ، والتى تساعدهم على نقد تصرفات الآخرين من أبطال القصة، وأكسابهم السلوك المرغوب فيه والتصرفات المقبولة - كماتساعدهم على تنمية القدرة على حل المشكلات التى تصادفهم.

وبذلك فان القصة تهدف الى :

- مساعدة الأطفال على فهم المهارة الاجتماعية المستهدفة والحكم على سلوك الآخرين (السلوك الايجابى - والسلوك السلبى).
- تدريب الأطفال على التحدث والتعبير والنقد السليم.
- تدريب الأطفال على الانصات .
- تدريب الأطفال على التخلص من المشاعر التى تعوق أدائهم الاجتماعى كالخوف، أو الخجل ، أو التردد.

ب – الأنشطة الرياضية واللعب :

فقد ضمنت الباحثة بعض الجلسات أنشطة رياضية وألعاب مصاحبة منها لعبة التليفون ، لعب الكراسى الموسيقية ، شد الحبل ، كرة القدم، كرة السلة – وهى أنشطة جماعية تم بعضها فى الفصل والبعض الأخر فى فناء المدرسة – ستهدف خلق علاقات طيبة بين المتدربين وتنمية التفاعل الاجتماعى الايجابى، اكسابهم الثقة بالنفس والتقييم الاجتماعى .

جـ – الأنشطة الفنية :

وتتضمن أنشطة غير كتابية مثل التلوين والتعبير عن السرور والغضب ، الى الرسم الحر.

وهذا النشاط الفنى مفيد فى تنمية المهارات الاجتماعية لعدة أسباب:

– أنه يساعد على الاندماج بين الأطفال فى المجموعة التجريبية ومساعدة بعضهم بعضاً.

– يساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم من خلال التعبير بالرسم والتلوين.

– يتيح فرص للنجاح وتحقيق الذات – ولذا : راعت الباحثة تشجيع أداء كل طفل على حده دون مقارنة رسم طفل بآخر .

د – الموسيقى والغناء:

فالموسيقى والغناء وسيلة هامة من وسائل التعبير تساعد على ازالة التوتر النفسى عن الطفل وتمنحه هدوء النفس وراضها ، كما أن الأغانى تقوى العلاقة بين الأطفال وبعضهم والتفاعل الاجتماعى بينهم، الى جانب أنها تدربهم على الأصغاء للكلمات .. ولقد تدرجت الأنشطة المستخدمة فى البرنامج الحالى من :

– أغانى أطفال   – الى أغانى للكبار

– الى أغانى هادفة كأغنية اشارات المرور.

هـ - الرحلة :

تستهدف الرحلة تعريف الأطفال من المجموعتين التجريبيتين على معالم جديدة خارج أسوار المدرسة، ويساعدهم على التفاعل الاجتماعى مع بعضهم البعض بعيداً عن حواجز حجرة المدرسة مما يساعد على اندماج بعضهم البعض ... ولذا : كان ضمن أنشطة البرنامج تنظيم رحلتين :

الأول: لأطفال المجموعة التجريبية الأولى : الى حديقة الطفل بمدينة بلبيس.

والثانية: لأطفال المجموعة التجريبية الثانية : الى حديقة الحيوان بمدينة الزقازيق . وقد راعت الباحثة أثناء الرحلة :

- تأمين وسيلة المواصلات المناسبة ، مع توفير عنصر الامان للأطفال .
- وجود مشرفة من المدرسة مع الباحثة لمتابعة الأطفال واصطحابهم ذهابا وإيابا .
- لفت نظر الأطفال الى الاماكن التى يتم زيارتها وامدادهم بخبرات جديدة ، والتعرف على البيئة من حولهم لإمدادهم بمعلومات حولها وترك حرية اللعب الجماعى المنطلق.

و - نشاط زراعى :

بالاضافة الى الانشطة السابقة فقد تضمن البرنامج نشاطاً من نوع آخر هو تنظيف حديقة المدرسة لأكساب الاطفال مهارات الاعتماد على النفس والعمل الاستقلالى والتفاعل مع بعضهم البعض، الى جانب الاهتمام بمساعدة الآخرين، وتقدير جهود الآخرين الذين يعملون فى المهن المختلفة.

٤- العرض على المحكمين:

بعد أن تم تصميم محتوى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية فى صورته المبدئية ثم عرضه على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية لأخذ آرائهم حول :

- خطوات البرنامج التى تم تحديدها

- مدى مناسبة كل أنشطة الجلسات للطفل المتخلف عقلياً.

- مدى مناسبة اجراءات كل جلسة لأهدافها.

وقد تمت مراجعة جلسات البرنامج وأنشطته المصاحبة تبعاً لآراء المحكمين .

٥- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة باجراء دراسة استطلاعية لبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستخدمة فى الدراسة الحالية على عدد (٣) أطفال من المتخلفين عقلياً فى عمر ٩ - ١٢ سنة بمستوى ذكاء (٥٠ - ٧٠) من معهد التربية الفكرية بالزقازيق - وفى ضوئها تم التعرف على :

أ - تحديد الطريقة المستخدمة لتنفيذ جلسات وأنشطة البرنامج والأدوات اللازمة لكل منها. وقد وجدت الباحثة ضرورة مراعاة اتباع الالفاظ البسيطة والعامية فى الحديث مع الأطفال المتخلفين عقليا خاصة أن معظم هؤلاء الأطفال من مستوى ثقافى اجتماعى منخفض.

ب - المدة المناسبة لكل جلسة : حيث وجدت الباحثة ان كل جلسة تستغرق ٤٥ دقيقة فى المتوسط حتى يتمكن الاطفال من فهم المهارة الاجتماعية المستهدفة وأدائها - وحتى يمكن تكرار اجراءات الجلسة عدة مرات خلال الفترة المحددة .

جـ - تحديد الفنيات المستخدمة : وقد وجدت الباحثة ان فنيات العلاج السلوكى لها قيمتها فى تنمية المهارات الاجتماعية ومنها : التدعيم ، النمذجة ، لعب الدور، السلوك التوكيدى، التكرار، التشكيل، التغذية الراجعة....الخ ولذلك وضعتها فى اعتبارها كفنيات أساسية عند تنفيذ البرنامج.

ب- الاساليب والفنيات :

يعتبر مجال تنمية المهارات الاجتماعية - المجالات التى تستخدم فيها طرق

وفنيات العلاج السلوكي بشكل اساسي وفعال... وأهم الفنيات التي اعتمدت عليها الباحثة في برنامج الدراسة الحالية ما يلي

١- النمذجة ٢- لعب الدور. ٣- التدعيم الايجابي.

٤- التكرار والممارسة. ٥- التشكيل. ٦- التغذية الراجعة.

٧- التدريب على السلوك التوكيدي

وهذا - ولقد سبق أن عرضت الباحثة هذه الفنيات في الفصل الثالث ، في سياق تناولها التدريب على المهارات الاجتماعية

جـ- الأدوات والوسائل المستخدمة:

استخدمت الباحثة في البرنامج أدوات متعددة - للتدريب على المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف المهارة - والنشاط المستخدم - ومن هذه الأدوات ... مايلي :

١- بطاقة بلاستيك تحمل الاسم والصورة

٢- أدوات زينة بالونات ، لوحات حائط ، أوراق زينة - صور

٣- دورق - أكواب - صينية تقديم ، سكاكين بلاستيك - قطاعة بيض ، اطباق

٤- ادوات زراعية فأس ، غلق خرطوم مياه ، أكياس قمامة

٥- أدوات رسم لوحات تلوين ، لوحات رسم بيضاء ، الون خشبية وشمعية وفلومستر ، مساطر .الخ

٦- كرات ، كراسي

٧- قصص مصورة ، شرائط مسجلة للأغاني والموسيقى ، جهاز تسجيل ، جهاز فيديو وتليفزيون

٨- اشارة المرور (أحمر أصفر ، أخضر)

رابعاً : زمن البرنامج :

تستغرق مدة تطبيق البرنامج ثمان أسابيع بمعدل ثلاث جلسات فى الأسبوع لكل مجموعة ، مدة كل جلسة ٤٥دقيقة (أى ٢٤ جلسة لكل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين).

ولقد تم تطبيق البرنامج على المجموعتين على النحو التالى :

- المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) : أيام : السبت، الأثنين، الأربعاء... من كل أسبوع.
- المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) : أيام : الأحد، الثلاثاء ، الخميس... من كل أسبوع .

خامساً: اجراءات تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج بمدى تأثيره فى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً (فى المجموعتين التجريبتين) من خلال القياس القبلى / البعدى والمقارنه بين المجموعتين التجريبتين والمجموعتين الضابطتين باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية (صورة الأم - صورة المعلمة) - اعداد الباحثة. كما سيتم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج بمتابعة المهارات الاجتماعية وقياسها بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج وتوقف اجراءاته.

جلسات البرنامج

الجلسة الأولى: جلسة تمهيدية :

الهدف: تعريف الأطفال العاديين بالهدف من البرنامج .

الاجراءات:

- بعد اختيار مجموعة الأطفال العاديين الذين سوف يتم ادخالهم فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج بين العاديين والمتخلفين عقليا)، تقوم الباحثة بمقابلة هؤلاء الأطفال في جلسة تمهيدية لتعريفهم بالأطفال المعوقين خاصة الاعاقة الذهنية ، وأن هؤلاء الأطفال لايختلفون عنهم فى شئ إلا فى مقدار ذكائهم وقدراتهم، مع شرح بعض خصائص هذه الفئة من الإعاقة .
- تقوم الباحثة بتعريف الأطفال العاديين بالبرنامج المستخدم وأهدافه، وأن البرنامج سوف يشتمل على مجموعة من زملائهم بالمدرسة ذوى الأعاقة الذهنية، وأن ذلك سوف يعود بالنفع على الجميع (حيث سيكسر حاجز التفاعل بينهم وبين زملائهم، ويساعد كل من العاديين والمعاقين فى التفاعل مع بعضهم البعض). كما تنبه إلى أن هناك هدايا للذين يلتزمون فى إجراءات البرنامج .
- فتح باب المناقشة والحوار والتساؤل حول الإعاقة الذهنية ، وخصائص المعاقين ذهنياً ، وحول البرنامج ، وأهدافه واجراءاته .

الجلسة الثانية :

الهدف: التعارف بين الباحثة والأطفال ، والتعارف بين الأطفال بعضهم البعض كوسيلة من وسائل التعبير عن الذات .

الاجراءات:

- تبدأ الجلسة بالتعارف : حيث تبدأ الباحثة بتعريف نفسها - ثم تطلب من كل طفل ذكر اسمه ، واسم فصله - واسم مدرسته .

- ثم تقوم بشرح الهدف من البرنامج وأهميته لهم - وتذكر أن كل إنسان محتاج إلى أن يتدرب على المهارات الاجتماعية ، وأنهم يجب أن يتعاونوا وينتظموا فى الحضور وعدم التغيب لأن ذلك سيجعلهم يتعلمون الكثير من المهارات التى تفيدهم فى حياتهم وتجعلهم يعتمدون على أنفسهم .
- كما تذكر الباحثة لأطفال العينة أن من يتميز منهم ويلتزم سوف يأخذ مكافأة، ومن يتبع التعليمات بطريقة سليمة وصحيحة سيكافأ أيضاً.. وأن كل جلسة ستختلف عن سابقتها ولاحقتها.

الجلسة الثالثة:

الهدف: تنمية مهارة التعبير عن الذات ويقصد بها : أن يذكر الطفل اسمه وعمره وعنوانه وعمل الأب .

الأدوات: كارت من الكرتون عليه صورة للطفل ومرسوم عليه صورة منزل ، وعلى المنزل رقم وأسم الشارع ، ويكون لكل تلميذ كارت خاص به .

الفنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدى ، النمذجة، لعب الدور، التدعيم ..

الإجراءات:

- تقدم الباحثة مهارة التعبير عن الذات موضحة للأطفال أن "الإخبار عن الذات" طريقة جيدة لمساعدة الآخرين على معرفة الكثير عنا ويجعل المحادثة مع الآخرين تتم على أفضل وجه .
- تقدم الباحثة نموذجاً عملياً أمام الأطفال مع إثارة انتباههم ولفت نظرهم لمتابعتهما باهتمام أثناء ذكر العنوان، وحثهم على المساعدة والمشاركة.
- يقوم كل طفل بمساعدة الباحثة على الأداء والإخبار عن نفسه فيقف كل طفل يقول : إسمى .... عمرى .... وأنا تلميذ بمدرسة .... أسكن فى .... بابا يعمل .... عدد إخوتى ....

- تشجع الباحثة الأطفال على أن يأتوا بقائمة بمختلف الأشياء التى يستطيعون أن يخبروا بها عن أنفسهم لمساعدة الآخرين على معرفتهم جيداً... وبذلك يتم اختزال الحساسية النفسية الزائدة بين الأطفال (خاصة العاديين فى مجموعة الدمج) وتعويد الأطفال أن يتعرفوا على بعضهم البعض ، والحديث عن أنفسهم بطريقة جيده.

- تكرر المهارة ، ويأخذ الأطفال الأدوار فى إخبار كل طفل عن نفسه، وأن يتحدث كل طفل بطلاقة أمام زملائه دون تردد.

- يدعم كل طفل عند أدائه .... بالتصفيق أو التدعيم المادى " حلوى" .

نشاط مصاحب :

- قصة تدور حول التعارف وفائدته .

- تمثيل أدوار القصة.

الجلسة الرابعة :

الهدف: تنمية مهارة التساؤل من خلال سؤال الآخرين عن أنفسهم والتدريب على التعبير عن الذات من خلال التعارف .

الأدوات: (موقف فعلى) الأطفال أنفسهم وجها لوجه .

الفنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدى ، النمذجة ، التكرار ، التدعيم.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتعريف الأطفال كيفية التعارف بين شخصين أو صديقين.

- تقوم الباحثة بالتدريب على مهارة التساؤل - بقولها : فى المرة الماضية كان كل واحد فينا يخبر عن نفسه حتى يعرفه الآخرون .. الشئ الجديد الذى سيجعل المحادثة بيننا تتم بصورة جميلة هو سؤال الآخرين عن أنفسهم فهذا يعرفنا الكثير عنهم ، ونصبح أصدقاء.

- تطلب الباحثة أن يقف طفلان متقابلان : يقول أحدهما للآخر :

أنا أسمى .... وأنت اسمك أيه؟ ....

أنا عمرى .... عمرك أنت كام ؟...............

أنا ساكن فى .... وأنت ساكن فين ؟...............

بابا يعمل .... وأنت بابا يعمل أيه ؟...............

- تشجع الباحثة الأطفال على التدريب على مهارة السؤال عن الآخرين فى مواقف طبيعية مع وأقرانهم وتحثهم على المبادأة بالحديث، واستخدام تعبيرات الوجه والابتسام مع أقرانهم ، كما تحث الأطفال على وضوح الصوت عند الحديث،، والاعتدال فى الوقفة.

- تقوم الباحث بحث كل طفل على التلاحم البصرى أثناء الأداء بالنظر لزميله ... والتلاحم الجسدى بالسلام والمصافحة باليد أو الربت على الكتف ... وما إلى ذلك .

- يتم تبادل الأدوار بين كل طفلين لكسر الحواجز النفسية بين المتحدثين.

نشاط مصاحب :(لعبة التليفون)

- تدور محادثة تليفونية بين طفلين على النحو التالى :

من المتحدث .... كيف الحال ؟...............

هل تلعب معنا .... هل منزلكم بعيد عن الملعب؟ ....

هل أباك يرفض اللعب .... هل تأتى بسياره ؟...............

- يتم تدعيم أداء الأطفال وإذا فشلوا فى الأداء يكرر الحوار مرة أخرى...

نشاط مصاحب :

- أغانى وموسيقى.

- ترديد جماعى – تصفيق

الجلسة الخامسة :

الهدف: تنمية مهارة تقديم الاقتراحات عند الأطفال وبث الثقة في النفس وادراك قيمة العمل الجماعي والتدريب على المشاركة في اتخاذ قرارات في الأمور التي تخصهم.

الأدوات : بالونات – ورق زينة – لوحات حائط.

الفنيات المستخدمة: التدريب على الارتجال في الحديث ، والتواصل الفعال ، والتشكيل ، والتدعيم.

الاجراءات :

- تقدم الباحثة مهارة اعطاء الاقتراحات فتشير الى أن تبادل المقترحات بين أفراد أي مجموعة عند عمل أي شئ تساعدهم على تبادل الأفكار وتجعل العمل أفضل ويخرج بشكل أفضل وأجمل .

مثل : مشروع : تزين الفصل – تنظيف فناء المدرسة – عمل لوحه ...الخ .

- اليوم عندنا "مشروع تزيين الفصل" أريد أن اسمع مقترحاتكم كيف نزين الفصل ونجعله أحسن الفصول.

وتسأل الباحثة الأطفال : ماذا نحتاج لنزين الفصل ؟

- فيقول طفل : نحتاج ورق ملون.

ويقول آخر : نحتاج لوحات.

ويقول ثالث : نحتاج بالونات.

ويقول رابع : نعدل نظام الترابيزات والكراسي ... الخ.

- وتستمر الباحثة مع الأطفال في جلب أكبر عدد من المقترحات.
- تخرج الباحثة الأدوات التي أشار اليها الأطفال في مقترحاتهم (تكون الباحثة قد أعدتها وأحضرتها مسبقًا).
- تطلب الباحثة من الجميع التعاون والمساعدة وهي (مهارة أخرى من مهارات البرنامج) . في تزيين الفصل، (وتساعدهم الباحثة) .

- تشجع الجميع على العمل الجماعى.
- تدعم الأداء لفظياً ومادياً.

نشاط مصاحب : (مشروع القيام برحلة)

تجلس الباحثة مع الأطفال وتطرح عليهم مشروع القيام برحلة وتترك لهم أختيار المكان وتطلب منهم أن يقترحوا عليها أماكن يريدوا أن يذهبوا اليها ، وتترك الاقتراح لهم بنوعية الألعاب التى سوف يلعبوها فى الرحلة والمأكولات...الخ .

وفى نهاية تقديم الاقتراحات تَعِدْ الباحثة الأطفال بأنهم سوف يذهبوا الى المكان الذى تم اختباره (الملاهى) مثلا .

الجلسة السادسة: رحلة :

الهدف : تنمية التفاعل الاجتماعى بين أطفال المجموعة التجريبية.

الفنيات المستخدمة: الخروج فى رحلة جماعية حيث :

- تم اصطحاب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) إلى حديقة الطفل بمدينة بلبيس .
- وتم اصطحاب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) إلى حديقة الحيوان بالزقازيق.

الاجراءات:

- من خلال الرحلة تشجع الباحثة الأطفال على التعاون فيما بينهم ، ويؤدى كل منهم دور معين ، والاشتراك فى أعمال جماعية تساعد على تعلمهم العمل الجماعى ، والتدريب على المشاركة فى اتخاذ قرارات فى الأمور التى تخصهم...الخ.

الجلسة السابعة:

الهدف: تنمية مهارة أداء التحية ، وتعويد الأطفال على أداء سلوك يومى من الواجب التعود عليه يومياً من خلال الممارسة الفعلية.

الأدوات : (موقف فعلى) .

الفنيات المستخدمة : (النمذجة ، لعب الدور ، التكرار، التغذية الرجعة ، التدعيم).

الاجراءات:

- في البداية تقوم الباحثة بتعريف الأطفال بالسلوك المطلوب (التحيه) وأهميتها في توطيد العلاقة بين الناس.
- تقوم الباحثة بتقديم نموذج للسلوك المطلوب بأن تخرج خارج الفصل ثم تدخل وتلفت نظر الأطفال الى إلقاء السلام عليهم عند الدخول.
- تدرب الباحثة الأطفال من خلال لعب الدور على أدوار تمثيلية يقوم بتمثيلها الأطفال مع الباحثة :

- في المنزل . - في عيادة طبيب.
- في الفصل . - مع أصدقاء.

- تدريب الأطفال على كلمات التحية في الأوقات المختلفة :
- عند الأستيقاظ - ماذا نقول ؟ (صباح الخير).
- عند النوم . - ماذا نقول ؟ (تصبح على خير).
- عند الدخول. - ماذا نقول؟ (السلام عليكم).
- عند الخروج . - ماذا نقول؟ (السلام عليكم).
- عند حضور ضيوف . - ماذا نقول؟ (أهلاً وسهلاً).

يتم التدريب مع التأكيد على التلاحم البصرى والإبتسام أثناء التحية .

- تطلب الباحثة من الأطفال أداء الأدوار - ثم تدعم أداء كل طفل .

نشاط مصاحب :

نشاط رياضى في بناء المدرسة يتضمن :

- شد الحبل ، والجرى ، وتدعيم الأداء .

الجلسة الثامنة:

الهدف : تطبيق آداب التعامل مع الآخرين شكر من يقدم له خدمة أو هدية.

الادوات: - دورق يحتوى على مشروب أو عصير.

- أكواب بعدد أطفال المجموعة .

- حلوى أو بسكويت.

الفنيات المستخدمة : النمذجة ، التكرار ، التغذية الراجعة ، التدعيم

الاجراءات:

- تشرح الباحثة لأطفال المجموعة أهمية التدريب على استخدام الكلمات المناسبة في المواقف الاجتماعية المختلفة وتربط ذلك بكلمات التحية التى تم التدريب عليها فى الجلسة السابقة .
- تبين الباحثة أنه فى هذا اليوم سيتم التدريب على استخدام كلمة شكراً لك ، وتشرح للأطفال أهمية كلمة الشكر فى حالة ما اذا قدم لنا شخص مشروباً أو طعاماً أو هدية - وكذلك نقول شكراً عند الانتهاء من تناول المشروب أو الطعام .
- تضع الباحثة أمام كل طفل كوباً فارغاً ثم تسكب فى كل كوب مقداراً من المشروب أو العصير - على أن يتبع ذلك كلمة شكر من الطفل للباحثة، أو للزميل الذى قدم له المشروب.
- كذلك توزع عليهم الباحثة قطعاً من الحلوى أو البسكويت وتحثهم على إلقاء كلمة الشكر.
- تكرر العملية حتى يتعلم الطفل كلمة أشكرك تلقائياً.
- فى جميع الحالات تؤكد الباحثة على الأطفال ضرورة التلاحم البصرى والإبتسام عند نطق كلمة الشكر - وتدعم الأستجابة .

نشاط مصاحب :

- قصة حول كلمات التحية.
- مناقشة حول كلمات التحية.
- تمثيل أدوار القصة.

الجلسة التاسعة :

الهدف : تنمية مهارة الاستئذان مثل :

- الاستئذان عند الدخول.
- الاستئذان قبل استخدام أدوات الغير وما الى ذلك.

الأدوات : (موقف فعلى) .

الفنيات المستخدمة : التكرار ، لعب الدور ، التدعيم.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بمناقشة موضوع الاستئذان مع الأطفال وبيان أهميته فى سلوكنا وفى احترام الآخرين لنا .
- تعرض الباحثة عدة مواقف لابد فيها من الاستئذان على سبيل المثال :

* أذا أردت الوقوف فى الفصل أو الذهاب الى الحمام ... (ارفع يدى وأستأذن من المعلمة) - ماذا أقول ؟.
* حضرت الى الفصل والمعلمة موجودة وأريد أن أدخل - ماذا أفعل ؟ وماذا أقول ؟.
* بابا يجلس مع ضيوف فى الحجرة وأريد أن أدخل - ماذا أفضل ؟ - ماذا أقول؟
* أخى أو زميلى يلعب بلعبة وأريد أن أشاركه أو اقترح عليها ماذا أفعل وماذا أقول؟

- تأخذ الباحثة الردود من الأطفال ، وتطلب من الأطفال الأتيان بمواقف مماثلة للأستئذان ..
- تستخدم اللعب التمثيلى للمواقف السابق - وتطلب من كل طفل القيام بدور يستخدم فيه عبارة الاستئذان - ويدعم الأداء .

نشاط مصاحب :

فيلم كرتون يعرض على الأطفال.

الجلسة العاشرة:

الهدف : تنمية مهارة الإعتذار ومراعاة آداب السلوك والإعتذار بكلمة الأسف عند الخطأ.

الأدوات : (موقف فعلى) .

الفنيات المستخدمة : (النمذجة ، لعب الدور ، التدعيم).

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بعرض موقف تمثيلى على الأطفال دون أن تسبق لهم التمهيد لهذه المهارة – فتدخل الباحثة الفصل على الأطفال ، وتكون متفقة مع أحد الأطفال أن يدخل عليها الفصل دون الاستئذان ، فيكون رد الباحثة عليه أن تخرجه من حجرة الدراسة.
- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال ماهو الخطأ الذى وقع فيه زميلكم ؟
- تقوم الباحثة بمعرفة الخطأ الذى وقع فيه ، وتقول له: إنك أخطأت فى الدخول بدون استئذان – بعد تعريف الأطفال نوع الخطأ.
- تقوم المعلمة بربط هذه المهارة بالمهارة السابقة لها وهى الاستئذان.
- ولا تكتفى المعلمة الا بأن يكون رد الطفل على هذا الخطأ بأن يقول لها: "أعتذر – وأنا أسف" .
- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال عن آرائهم فى مواقف مختلفة :

* اذا تسببت فى وقوع زميل لك – ماذا تقول له – (أنا أسف) .
* اذا استخدمت لعبة الغير بدون أن تعرف وجاء صاحبها وأخذها منك ماذا تقول له – (أنا أسف).
* اذا أغضبت ماما فى تصرف (ما) ماذا تفعل أو تقول . (أنا أسف)
* اذا غضب منى المعلم لعدم المذاكرة – ماذا تقول – أعتذر (أنا أسف)

- تقوم الباحثة بعد ذلك بسؤال الأطفال عند مواقف أخرى ، والقيام بتمثيلها مع تقديم التدعيم عن كل أداء صحيح.

نشاط مصاحب :

- قصة حول آداب السلوك.
- مناقشة أدوار أبطال القصة.
- تمثيل الأدوار .

الجلسة الحادية عشرة :

الهدف: تنمية مهارة التعاون والاستقلال ، وأن يعمل كل طفل بتعاون فى مجموعة لتنمية التفاعل الاجتماعى بين الأطفال وانحسار تمركزهم حول ذاتهم، واكسابهم مفهوم الدور – وذلك من خلال مشاركة الطفل لزملائه فى نشاط معين (تجهيز وجبه) حتى يتم انجاز الأعمال المسندة اليهم.

الأدوات : خبز – بيض مسلوق – جبن – سكاكين بلاستيك – قطاعة بيض – أطباق...الخ

الفنيات المستخدمة: التشكيل – لعب الدور – التدعيم – التغذية الراجعة .

الاجراءات :

- تقوم الباحثة بالتدريب على مهارة المشاركة والتعاون : بقولها تذكرون كيف قمنا بتزيين الفصل... أننا تعاونا مع بعضنا فى عمل مقترحات وشاركنا بأفكارنا لتزين الفصل ، وقمنا بتقسيم العمل – ورأينا أن فصلنا أصبح جميل بفضل تعاوننا مع بعضنا .
- اليوم : نريد أن نتعاون مع بعض ونجهز وجبة غذائية سهلة ونتعلم كيف نعتمد على أنفسنا فى أعداد طعام – هانجهز وجبة بسيطه (سندويتشات)
- تطلب الباحثة من الأطفال اعداد المكان وجعل الطاولات (متجاورة).
- تقوم الباحثة بإخراج الطلبات اللازمة لعمل السندويتشات :

خبر – علبة جبن – برطمان مربى – بيض مسلوق – طماطم – سكاكين بلاستيك – قطاعة ببيض – اطباق بعدد الاطفال – أكواب للمياه – فوط .

- تقوم الباحثة بمساعدة الأطفال على تقسيم العمل :

* طفل يقوم بتقطيع الخبز وفتحه .
* طفل آخر يقوم بفتح علبة الجبن وبرطمان المربى.
* طفل ثالث يقوم بتقطيع الطماطم.
* طفل رابع يقوم بحشو السندويتشات.
* طفل خامس يقوم بوضع السندويتشات من كل نوع فى طبق (تدعم الباحثة أداء كل طفل لفظياً).

- بعد الإنتهاء تطلب من كل طفل أن يأخذ طعامه ويأخذ مكانه على الطاولة.
- تعطى الباحثة للأطفال تعليمات بقضم قطعة مناسبة من الخبز، ومضغ الطعام جيداً.
- بعد الأنتهاء من تناول الطعام تطلب الباحثة من الأطفال تنظيف المكان وترتيبه . (وتدعم الأداء لفظياً).
- فى النهاية تذكر الباحثة أهمية المشاركة فى العمل فى كل مواقف الحياة وأن تعاوننا مع بعضنا البعض له قيمة كبيره ويسهل أداء العمل.

نشاط مصاحب :

- غناء جماعى .

الجلسة الثانية عشرة :

الهدف :تنمية مهارة مساعدة الآخرين وتعويد الأطفال المتخلفين عقليا على تقديم المساعدة للآخرين كأن :

* يؤدى الطفل خدمة لمن يطلبها منه.
* يبادر بمساعدة الغير.

الأدوات:مواقف فعلية - صور - أدوات زراعية .

الفنيات المستخدمة : (لعب الدور ، النمذجة ، التدعيم...الخ).

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمفهوم المساعدة بأن يضع كل طفل فى اعتباره مهمة مساعدة الآخرين باختياره.
- تناقش مع الأطفال مواقف يتم تقديم المساعدة فيها من خلال عرض مجموعة من الصور مثل :
  * مساعدة عجوز لعبور الطريق.
  * مساعدة فقير يحتاج للنقود.
  * مساعدة طفل سقطت كتبه.
- تمثيل الأدوار .
- تدرب الباحثة الأطفال على موقف مساعدة فعلى بتكوين جماعة منهم "أصدقاء حديقة المدرسة" فى إطار النشاط الزراعى ، الهدف منها : مساعدة عامل الحديقة. ويتم تكليفهم بمهام مثل :
  * الاهتمام بالحديقة.
  * تنظيف أحواض الزرع من الحشائش.
  * إلتقاط الأوراق المتساقطة.
  * غسل الأشجار الصغيرة.
- يبدأ العمل باحضار العامل المختص الادوات اللازمة لأداء هذه المهام مثل : خرطوم المياه ، الفأس ، الغلق، أكياس قمامة...الخ.
- تلاحظ الباحثة أداء الأطفال ، وتشجعهم للقيام بهذه المهام التى تستهدف المساعدة (مساعدة الغير) ثم تدعم الأداء .
- وأخيراً : توضح للأطفال قيمة مساعدة الآخرين فى التخفيف عنهم وبث روح الحب بين أفراد الجماعة (تغذية راجعة).

نشاط مصاحب :

- فيلم كرتون حول المساعدة

الجلسة الثالثة عشرة:

الهدف : تنمية مهارة تكوين الصداقات ، وأن يفهم الأطفال معنى الصداقة والشروط التى يجب توافرها فى الصديق ، وكيف نكون الأصدقاء .

الأدوات: موقف فعلى - أدوات رسم .

الفنيات المستخدمة : (التغذية الراجعة ، لعب الدور ، التدعيم ...الخ)

الإجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمعنى الصداقة ومعنى المودة والحب بين شخصين بينهما تشابه فى الصفات والأخلاق ، والاتفاق أكثر من الإختلاف.
- تبين الباحثة للأطفال ما هى صفات الصديق : تقديم العون ، كتمان السر ، حسن الاستماع له عند الحديث، تعريف الشخص بمحاسنه ، شكره على ما يقدمه من عون ، الدفاع عن الشخص فى غيبته، النصح له ، التخفيف عنه، والاخلاص .
- تسأل الباحثة من له صديق محبوب؟ ... وتسأل ما صفات هذا الصديق؟ .
- يمكن تنمية مهارة الصداقة عن طريق اللعب الجماعى بين الأطفال فمثلا طفلان يرسمان معاً ، ويشتركان فى رسم لوحة - هذا يولد صداقة بينهما ، ويدرب الأطفال أثناء اللعب معاً على كيفية التعارف على بعضهما (كما سبق فى جلسة التعرف) - مثلا : ما أسمك ؟، ما أخبارك ؟ ، أنت بتحب ترسم؟ ، أنت ساكن فين...الخ . ثم تتكرر تلك المواقف المختلفة مما تؤدى الى تكوين صداقات.
- تحكى **قصه** (تدور حول الصداقة والاخلاص بين الرفاق)
- تسأل عن علامات الصداقة فى القصة - ومناقشة أدوار شخصيات هذه القصة .
- تطلب من الأطفال تمثيل أدوار القصة.
- تقديم التدعيم لجميع الأطفال.

نشاط مصاحب :

- قصة حول الصداقة
- مناقشة أدوار أبطال القصة
- تمثيل أدوار أبطال القصة

الجلسة الرابعة عشرة:

الهدف : تنمية مهارة تبادل العطاء وأن يتعرف الأطفال على أهمية تبادل العطاء مع بعضهم البعض.

الأدوات: لوحات رسم – ألوان خشبية وشمعية – مساطر – كتب ...الخ .

الفنيات المستخدمة: (التشكيل ، النمذجة ، التغذية الراجعة، التدعيم...الخ).

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتوزيع علب الألوان مختلفة الأشكال : من الألوان الخشبية - والشمعية ...الخ على الأطفال.
- تذكر الباحثة أنه يمكنهم أن يتبادلوا الألوان بين بعضهم البعض وذلك لإتمام اللوحة التى مع كل طفل.
- وبعد الانتهاء من اللوحات تذكر لهم الباحثة : أن تبادل الألوان مع بعضهم البعض ساعدهم على إنهاء اللوحة الخاصة بكل واحد منهم.
- تترك الباحثة الألوان للأطفال كنوع من التدعيم.
- تقدم الباحثة مواقف تتناول فكرة تبادل العطاء ومنها :

* تبادل القصص.
* تبادل الأقلام الكتابية ، المساطر ، الكتب...الخ.

- تطلب الباحثة من الأطفال أن يأتوا بما يمكن تبادله مع بعضهم البعض ، وتدعم أداءهم ، مع تعليمهم الاستئذان قبل أخذ شئ من الآخرين (وتذكرهم بجلسة الاستئذان) .

الجلسة الخامسة عشرة:

الهدف: تنمية اتباع القواعد والتعليمات والانضباط الذاتى . ويقصد بها تدريب الأطفال على اتباع القواعد والتعليمات المدرسية والأسرية .

الأدوات: (موقف فعلى) .

الفنيات المستخدمة: (التغذية الراجعة ، التدعيم)

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتوضيح القواعد والتعليمات التى يجب الإلتزام بها منها :
  * المواظبة على حضور طابور الصباح.
  * عدم الغياب بدون اذن مسبق.
  * عدم التواجد فى الفصول أثناء الفسحة.
  * المحافظة على نظافة الفصل والمدرسة.
  * الوقوف للمعلم عند ما يدخل الفصل.
  * عدم مقاطعة الشخص الذى يتحدث.
- تقوم الباحثة بمناقشة كل قاعدة من هذه القواعد التى تستهدف احترام النظام الدرسى... وعمل حوار بينها وبين الأطفال عن أهمية اتباع القواعد والتعليمات، وسؤال الأطفال عن النتائج التى تترتب على مخالفة كل قاعدة من هذه القواعد والتعليمات.
- تذكر الباحثة أطفال العينة بأنها سوف تتابع مدى التزامهم بالقواعد والتظم فى المدرسة – وأنها سوف تعطى هدايا للأطفال الملتزمين .
- تتابع الباحثة فى الجلسات التالية (ومع معلمة الفصل) مدى التزام أطفال العينة بهذه التعليمات.
- بعد فترة (أسبوعان – مثلاً) تعيد الباحثة على الأطفال هذه التعليمات – وتقدم التدعيم للأطفال الذين إلتزموا بها .

نشاط مصاحب : (لعبة الكراسى الموسيقية)

- يستهدف **تكوين أواصر قوية من الترابط الاجتماعى** من خلال أنشطة اللعب ، مع فهم قواعد اللعبة والإلتزام بها .

الاجراءات:

- يتم احضار عدد من الكراسى أقل من عدد الأطفال بكرسى واحد، ويتم ترتيبها حول دائرة .

- تشرح الباحثة للأطفال قواعد اللعبة وأن عليهم الدوران حول دائرة الكرسى حتى اذا سمعوا صفارة من الباحثة يجلس كل طفل على كرسى، ويتم اخراج الطفل الذى لم يجد له كرسياً ، كمايتم ازالة كرسى ... وهكذا فى كل دوره.
- والتلميذ الذى يبقى حتى النهاية هو الفائز - ويسمح له أن يحل محل الباحثة فى ادارة االعبة كنوع من التدعيم .

الجلسة السادسة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة المسئولية ازاء الأفعال والتصرفات ، وأن يتحمل الطفل مسئولية العمل المكلف به.

الأدوات: بطاقات تحمل أسم كل طفل والمهمة المكلف بها - قصة مصورة .

الفنيات المستخدمة: (التشكيل ، التغذية الراجعة ، لعب الادوار ، التدعيم).

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتكليف كل طفل بعمل يقوم بأدائه طوال الأسبوع وتوزيع المهام على النحو التالى :

* الطفل (س) عليك مسح السبورة بعد كل حصة .
* الطفل (ص) عليك معرفة اسماء التلاميذ الغائبين كل يوم
* الطفل (ع) أنت تحضر الطباشير وتتأكد من وجوده كل حصة
* الطفل (ل) أنت تراقب نظافة الفصل.
* الطفل (هـ) انت تراقب بترتيب المقاعد .

- تناقش الباحثة مع كل طفل مسئولياته حول المهمة المكلف بها وتوضح أهمية كل مهمة يقوم بها كل شخص، وتنبه ضروة الالتزام بها - وتعلق لوحة بها اسم كل طفل والمهمة المسئول عنها .
- تتابع الباحثة فى كل لقاء مدى التزام كل طفل بالمهمة التى كلف بها، وتقوم

بمراجعة أداء كل طفل ومناقشة ذلك معه وبيان السلبيات والايجابيات مع بيان كيف يمكن تحسين الأداء.

- وفى نهاية الأسبوع يتم تدعيم كل طفل على أدائه.

نشاط مصاحب (قصة قصيرة)

- تحكى الباحثة قصة للأطفال وتناقشهم حول مسئوليات كل شخصية.
- استخدام لعب الدور فى تمثيل أدوار شخصيات القصة والالتزام بها.
- تدعيم الأداء.

الجلسة السابعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة **الحفاظ على ملكية الأخرين** ، بأن يدرك الأطفال أهمية الحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة.

الأدوات: مواقف فعلية - قصة مصورة .

الفنيات المستخدمة : التغذية الراجعة - لعب الدور - التدعيم .

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بمناقشة مفهوم الحفاظ على ملكية الأخرين والملكية العامة التى يستفيد منها الجميع - فكما نحافظ على ممتلكاتنا الشخصية ولانحب أن يتلفها أحد - فلابد من الحفاظ على الملكية العامة وملكية الآخرين .
- تضرب الباحثة أمثلة لما يجب الحفاظ عليه - مثل :
  * المحافظة على زهور الحديقة .
  * المحافظة على أثاث المدرسة.
  * المحافظة على كتب المكتبة.
  * المحافظة على أدوات زملائى إذا أردت أن أستخدمها.
  * أحافظ على أدوات وممتلكات اخوتى إذا تركوها معى.

- وهكذا تستمر تسأل الأطفال عن الأشياء التى ينبغى المحافظة عليها من ممتلكات الآخرين – والممتلكات العامة.

- وفى كل مرة يتم اثابة وتدعيم كل طفل على اجاباته.

نشاط مصاحب

- تحكى الباحثة قصة للأطفال حول الحفاظ على الملكية وتناقشهم حول أدوار شخصيات القصة.

- استخدام لعب الدور فى تمثيل الشخصيات ومدى محافظتهم على ممتلكات الآخرين (وتدعم الأداء).

الجلسة الثامنة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة المحافظة على النظام والوقت بأن يتعود الأطفال سلوك النظام فى تصرفاتهم اليومية .

الأدوات: أعلام ملونة (أحمر – أصفر – أخضر)

الفنيات المستخدمة: (لعب الدور – التكرار – التدعيم)

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال معنى النظام وتسألهم متى نستيقظ من النوم ، متى يدق جرس الطابور، كيف نقف فى الطابور ، كيف نجلس فى الفصول، ...الخ . وتبين لهم أن النظام أساس الحياه .

- تطلب الباحثة من الأطفال القيام بلعبة إشارة المرور (يقف طفل يمثل شرطى المرور . تقوم مجموعة من الأطفال بعمل سيارات تسير فى اتجاه معين ، ومجموعة أخرى تعمل سيارات وتسير فى إتجاه متقاطع مع الاتجاه الأول . يقوم شرطى المرور بتنظيم عملية السير وفى يده ثلاثة أعلام (أحمر ، أصفر ، أخضر) . إذا رفع الشرطى العلم ذو اللون الأحمر فى اتجاه السيارات فعلى هذه السيارات الوقوف ، واذا رفع العلم الأصفر يعنى الاستعداد للسير ، وبعدها يرفع العلم الأخضر يعنى أن السيارات تسير.

- تكرر الباحثة هذا التدريب مع السيارات المتقاطع للاتجاه مع تقديم التدعيم للأداء الصحيح .

الجلسة التاسعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة التعبير من المشاعر بأن يستطيع الطفل التعبير عن انفعالاته المختلفة ، فرحه وحزنه كل فى وقته وفى الوقت المناسب .

الأدوات: مواقف فعلية – أدوات رسم – صور

الفنيات المستخدمة: تغذية راجعة – لعب الدور – التدعيم .

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتشكيل وجهين علي أطباق الكرتون احداهما : يمثل وجه سعيد، والآخر يمثل وجه حزين تلصق عصا بكل طبق بورق لاصق من الخلف لعمل عروسة من العصى .
- تعرض الباحثة على التوالى وجهى العروسة على الأطفال – وتسألهم : أى الوجهين يمثل الحزن وأى الوجهين يمثل الفرح – وتسألهم : ترى ما سبب حزن الوجه الأول؟، وما سبب فرح الوجه الثانى؟ – وبذلك تترك الفرص للأطفال لتفسير تعبير الوجه .
- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تنمية مهارات التعبير من عن المشاعر :
  * هل تستطيع التعبير بوجهك عن الحزن ؟
  * هل تستطيع التعبير بوجهك عن الفرح ؟
  * متى تكون مسروراً ؟ ، ومتى تكون حزيناً ؟
- تعرض الباحثة على الأطفال صور مختلفة وتسألهم أن يصفوا تعبيرات الوجوه ومشاعر الأشخاص فى كل موقف من المواقف.

نشاط مصاحب (نشاط فنى) .

- يهدف الى تدريب الأطفال على الرسم وابراز تعبيرات الوجه فى الرسم (الابتسام، الحزن...الخ) ، واستعمال الأدوات والألوان .

- تحضر الباحثة للأطفال الأدوات المكونة من : ألوان ، أقلام رصاص، ورق رسم، ورق لاصق ملون، مقص بلاستيك.
- تشرح الباحثة للأطفال كيفية استعمال الفرجار لرسم دائرة بحجم وجه الانسان وتطلب من الأطفال قصها .
- توضح بالرسم على السبورة وجهاً باسماً - وتطلب من الأطفال نقل ملامح الوجه الباسم من السبورة إلى الدوائر التى معهم باستعمال القلم الرصاص.
- وبنفس الطريقة تطلب منهم رسم الوجه الحزين.
- تدعم الأداء الصحيح.

الجلسة العشرين :

الهدف: تنمية مهارة التواصل من خلال التوكيد الايجابى للسلوك، أن يعرف الأطفال كيفية التوكيد الايجابى للسلوك عن طريق :

- المدح والثناء . - التعاطف مع الآخرين. - تقديم مبررات للسلوك .

الأدوات: (مواقف فعلية) .

الفنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدى - لعب الدور .

الإجراءات:

- تبدأ الباحثة بجزئيات التوكيد الايجابى فتبدأ **بالمدح والثناء** وتعرف الأطفال المقصود بالمدح والثناء وتذكر مواقف يتم فيها تقديم الثناء للآخرين مثل :
  * إظهار الإبتسام فى وجه الشخص الذى يقدم لنا شيئاً مادياً أو معنوياً .
  * إظهار الإبتهاج لتصرف (ما) من شخص آخر.
  * فيقول الطفل كلمات ، أحسنت ، أنت إنسان طيب، أنت حلو...الخ .
- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تلك المهارة تطلب من كل طفلين تمثل دور يقدم فيه أحدهما خدمة لآخر ويعبر الطفل الثانى عن مشاعره بالثناء والمدح.
- ثم تنتقل الى الجزئية الثانية (**التعاطف مع الآخرين**).

- تبين الباحثة ان إظهار التعاطف يكون عن طريق التلاحم الجسدى عن طريق السلام، الربت على الكتف، المسح على الرأس ، الكلمات الحانية بصوت فيه هدوء وثبات، الايماءة...الخ .
- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تلك المهارة بالإتيان بمواقف وتمثيلها لإظهار التعاطف.
- ثم تنتقل الباحثة للجزئية الثالثة وهى تقديم مبررات للسلوك مثل : (استعرت كتاباً من زميلك ولم تحضره له اليوم وسألك عنه - ما مبرراتك ؟ (نسيته - الحقيقبة بها كتب كثيرة - نزلت مسرعاً...الخ).
- وتطلب الباحثة من الأطفال تمثيل الموقف وتدعيم أداء كل طفل من خلال **قصة** معينة أو الاتيان بمواقف يقوم الأطفال بتمثيلها بعد نمذجة السلوك من الباحثة.

الجلسة الحادية والعشرين :

الهدف: تنمية مهارة **الدفاع عن الحقوق** بمعنى : أن يعرف الأطفال كيفية الرفض - كيفية الاحتجاج - كيفية التفاوض للوصول الى حل وسط عند الاختلاف مع الزملاء .

الأدوات: (مواقف فعلية - أدوات)

الفنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدى ، لعب الدور ، التدعيم

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بالتدريب على المهارة المطلوبة وتوضح للأطفال أن الصداقة تحتاج من كل شخص عند الاختلاف مع أصدقائه أن يعبر عن ذلك بطريقة مقبولة ، ويحتج بطريقة لائقة لاتسبب ازعاجاً أو مضايقة لأصدقائه ، وأن يسعى للوصول الى حل وسط معهم فى الموضوع الذى يختلفون فيه.
- تضرب الباحثة أمثلة لذلك.
- تطلب الباحثة الاتيان بأمثلة لمواقف مماثلة

- يستخدم لعب الدور فى تمثيل المواقف بين كل طفلين معا ... والتعبير عن مشاعر الضيق أو الغضب مع مراعاة مشاعر الآخرين ... وتكرر الأدوار - ويتم تدعيم أداء الأطفال الصحيح.

مثال آخر: عندما يأخذ زميل لك الكراسة أو القلم أو المعقد بدون إذنك ؟ ماذا تفعل ، وتقوم المعلمة بتدريب الاطفال على مهارة توكيد السلوك من خلال تمثيل الدور بعد نمذجته من قبل الباحثة.

نشاط مصاحب (نشاط رياضى)

- تقوم الباحثة - بالاتفاق مع معلم التربية الرياضية آن يقوم مع الأطفال بلعب ألعاب جماعية (كرة القدم - كرة السلة).
- وفى حالة الاختلاف تلاحظ الباحثة كيفية التعبير عن المشاعر السلبية اذا حدث أى تصرف غير لائق، ويتم ايقاف اللعب وتذكير الأطفال بكيفية التعبير عن المشاعر بصورة مناسبة ، وأن يعبر الطفل عن رفضه بما لايؤذى الغير، ويناقش للوصول الى حل وسط يرضى جميع الأطراف . ثم تستأنف اللعبة .

الجلسة الثانية والعشرين :تقويم البرنامج:

يتم تقويم فعالية البرنامج بمدى تأثيره فى تحسين المهارات الاجتماعية للاطفال المتخلفين عقليا فى مجموعتى الدمج والعزل من خلال القياس القبلى / البعدى باستخدام :

مقياس المهارات الاجتماعية (صورة الأم - صورة المعلمة) .. **كما سيتم تقويم مدى استمرار فعاليته بمتابعة مستوى المهارات والاجتماعية وقياسها بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء البرنامج**

الفصل السابع

الدمج وتحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

- مقدمة.
- الفروق فى المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج.
- الفروق فى المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل.
- الفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة بعد البرنامج.
- الفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل والمجموعة الضابطة بعد البرنامج.
- الفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج.
- الفروق فى المهارات الاجتماعية لدى مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة.

مقدمـــة:

يتناول هـذا الفصل اختبار فروض الدراسة التى تتعلق بمدى فعالية نظامى الدمج والعزل فى تنمية المهارات الاجتماعية ، وذلك بعد تطبيق البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية لتنمية هـذه المهارات ، واختبار مدى استمرار فعالية هـذا البرنامج بعد توقفه – وفيما يلى بيان ذلك .

الفروق فى المهارات قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بيـن متوسـطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفـال المتخلفين عقليا فـى المجـموعة التجريبية الأولى (مجمـوعة الدمج) قبل وبعـد الـبرنامج - وتكـون الفـروق لصالح القياس البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) لأطفال مجموعة الدمج من المتخلفين عقلياً، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية فى القياسين القبلى والبعدى.

بالاضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية فى القياسين.

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية

للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج

البيان / المهارات الاجتماعية	القياس القبلى		القياس البعدى	
	م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعى	٩ر٦٠٠	٢ر١٧١	١٥ر٨٠٠	٢ر٨٦٠
الاستقلال الإجتماعى	٩ر٣٠٠	٣ر٧٤٣	١٣ر٢٠٠	٢ر٥٧٣
التعاون الإجتماعى	٨ر٤٠٠	٢ر٣١٩	١١ر٧٠٠	١ر٧٦٧
الانضباط الذاتى	٨ر٠٠٠	٢ر٨٦٧	١١ر٩٠٠	٢ر٥١٤
المهارات البينشخصية	١٩ر٣٠٠	٥ر١٠٠	٣٠ر٥٠٠	٥ر٤٠١
مهارات تدبير الأمور والتصرف	١١ر٥٠٠	٣ر١٧٦	١٧ر٠٠٠	٣ر٦٢١
المهارات الاجتماعية المدرسية	١٢ر٠٠٠	٣ر٣٠٠	١٨ر٨٠٠	٢ر٥٧٣

يتضح من الجدول السابق أن :

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها قبل البرنامج .

جدول (٣) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق فى المهارات الاجتماعية بين القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج

البيان / المهارات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
التفاعل الاجتماعى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٩ ١ -	٦٫٠٠ ١٫٠٠	٥٤٫٠٠ ١٫٠٠	٢٫٧٠٨ دالة عند ٠١ر٠
الاستقلال الاجتماعى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٦ ١ ٣	٤٫٥٠ ١٫٠٠	٢٧٫٠٠ ١٫٠٠	٢٫٢١٣ دالة عند ٠٥ر٠
التعاون الاجتماعى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١٠ - -	٥٫٥٠ ٠٫٠٠	٥٥٫٠٠ ٠٫٠٠	٢٫٨١٦ دالة عند ٠١ر٠
الانضباط الذاتى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٨ ١ ١	٥٫٥٠ ١٫٠٠	٤٤٫٠٠ ١٫٠٠	٢٫٥٥٢ دالة عند ٠٥ر٠
المهارات البينشخصية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١٠ - -	٥٫٥٠ ٠٫٠٠	٥٥٫٠٠ ٠٫٠٠	٢٫٨٠٣ دالة عند ٠١ر٠
مهارات تدبير الأمور والتصرف	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١٠ - -	٥٫٥٠٠ ٠٫٠٠	٥٥٫٠٠ ٠٫٠٠	٢٫٨١٢ دالة عند ٠١ر٠
المهارات الاجتماعية المدرسية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٨ ١ ١	٥٫٣٨ ٢٫٠٠	٤٣٫٠٠ ٢٫٠٠	٢٫٤٤٢ دالة عند ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق جوهرية فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً

فى مجموعة الدمج بين القياسين القبلى والبعدى حيث كانت :

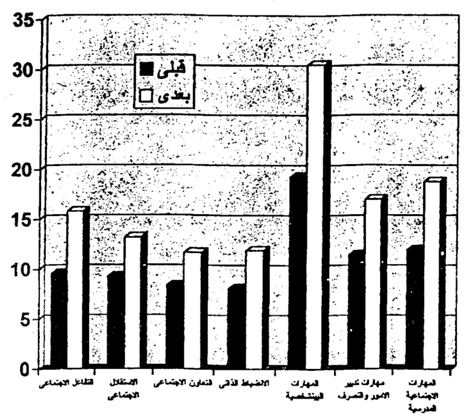
- قيم (Z) دالة عند مستوى ٠١ر٠ فى مهارات : التفاعل الاجتماعى، التعاون الاجتماعى، المهارات البينشخصية،تدبير الأمور والتصرف.

- وكانت قيم (Z) دالة عندمستوى ٠٥ر٠ فى مهارات : الاستقلال الاجتماعى، الانضباط الذاتى، المهارات الاجتماعية المدرسية.

وحيث أن متوسطات القياس البعدى أعلى منها فى القياس القبلى – فيمكن استنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدى مما يؤكد فعالية البرنامج المستخدم.

التمثيل البيانى لنتائج الفرض الأول:

يوضح شكل (٢) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج التدريبى على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج فى القياسين القبلى والبعدى زيادة متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بعد البرنامج ، مما يدل على فعالية البرنامج .

ثانياً : مناقشة نتائج الفرض الأول :

أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج فى القياس القبلى ، ومتوسطات درجاتهم فى هذه المهارات في القياس البعدى – وكانت الفروق لصالح القياس البعدى .

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من فعالية البرامج التدريبية الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية فى تحسن هذه المهارات لدى الأطفال المتخلفين عقليا من ذلك : دراسة ميد وهابد Mead & Habd (١٩٨٤) ، برودسكى Brodsky (١٩٨٧) نجدى ونيس ، رأفت باخوم (١٩٨٨) ، سارجنت Sargent (١٩٨٨) ، فاطمه وهبه (١٩٨٩) ، وارجر Warger (١٩٩٠) ، وايتمان وآخرون Whitman et al (١٩٩٠) ، فيوليت فؤاد (١٩٩٢) ، أموال عبد الكريم (١٩٩٤) ، جومبل Gumpel (١٩٩٤) ، لونجون Longon (١٩٩٥) أورلى وجلين O'Reilly & Glynn (١٩٩٥) ، سهير ميهوب (١٩٩٦) ، عايدة قاسم (١٩٩٧)، أميره بخش (١٩٩٧)، (١٩٩٨).

كما تتفق مع الدراسات التى تناولت فعالية دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال العاديين فى تحسين المهارات الاجتماعية مثل دراسات : روجرز وآخرون Rogers et al (١٩٨٠)، كالمان Kalman (١٩٨٧) ، رودن Rowden (١٩٩٠) ، ديبرا وآخرون Debra et at (١٩٩٢)، روننج ونابوزوكا Ronning & Nbuzoka (١٩٩٣) ، كورمانى Cormany (١٩٩٤)، ماجنوس وآخرون Magnus et al (١٩٩٤) هال وآخرون Hall et al (١٩٩٥)، دوننج وآخرون Downing et al (١٩٩٦)، نابوزوكا ورننج Nobuzoka & Ronning (١٩٩٧)، هوايت White (١٩٩٠) ، سنتر وكورى Center & Curry (١٩٩٣) ، بانج ولامب Bang & Lamb (١٩٩٦)، برامستون وكومينس Bramston & Commins (١٩٩٨).

وترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج يرجع الى عاملين :

أولهما : البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية الذى أتاح فرصاً فعلية للتدريب على المهارات الاجتماعية ، واتاحة فرص التفاعل المباشر بين أطفال المجموعة التجريبية الأول (الدمج) مع بعضهم البعض، والمشاركة فى أنشطة جماعية لتنمية مهارات اجتماعية متعددة أهمها مهارات التواصل : سواء بالتعبير عن الذات أو التساؤل أو تقديم الأقتراحات، إلى جانب التدريب على مهارات أداب السلوك : كأداء التحية ، وتقديم الشكر، والاعتذار ، والاستئنذان ، ومهارات العلاقات الاجتماعية : كالتعاون والمساعدة والصداقة وتبادل العطاء ، ومهارات احترام المعايير : كالمسئولية، والحفاظ على ملكية الآخرين والمحافظة على النظام واحترام العادات والتقاليد، ثم مهارات السلوك التوكيدى ومنها : التعبير عن المشاعر والتوكيد الايجابى للسلوك وكيفية الدفاع عن الحقوق. ان هذه المهارات الاجتماعية التى اشتمل عليها البرنامج كان لها قيمتها فى تحسين أداء هذه المهارات بفاعلية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى المجموعة التجريبية الأولى وهى مجموعة الدمج .

ثانيهما: واذا أضفنا الى فعالية البرنامج التدريبى قيمة الدمج بين الأطفال المتخلفين عقليا ومجموعة من الأطفال العاديين لتبين لنا أهمية التفاعل الاجتماعى بين المتخلفين عقلياً والعاديين فى تحسين سلوكياتهم - فلقد أوضح : تركى السبيعى (١٩٩٨:٢٩٥) أن الدمج يساعد على زيادة التفاعل والاتصال Communication ونمو العلاقات المتبادلة بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين ممايتيح للعاديين فرصة نبيلة لمساعدة أقرانهم المعوقين ، كما أن تعليم الأطفال ذوى الاعاقات فى قاعات مشتركة يعطى المعوق فرصة لكى يلاحظ ويشاهد كيف يقوم زملاؤه العاديين بأداء واجباتهم المدرسية وحل ما يتعرضون له من مشكلات اجتماعية أو دراسية، والطفل المعوق أحوج ما يكون الى نموذج ومثل أعلى يقتدى به

ويتعلم منه ويقلده، ولعله يجد هذا النموذج فى الطفل العادى فيقوم بتقليد سلوكه ويتعلم منه المهارات المختلفة المناسبة .. ومن ناحية أخرى فقد أوضحت الدراسات النفسية أن لسياسة الدمج أثراً ايجابيا فى تحسن مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقلياً عند دمجهم مع الأطفال والعاديين فى انشطة اللعب الحر أو اللعب التلقائى مما يؤدى الى اندماج الأطفال معاً فى لعب جماعى تعاونى وإلى تزايد مضطرد فى التفاعل الاجتماعى الايجابى (عادل خضر : ١٩٩٠ ، ١٩٩٥: ١٠١).

الفروق فى المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل

أولاً: اختبار صحة الفرض الثانى:

نص الفرض الثانى على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) لأطفال مجموعة العزل من المتخلفين عقلياً، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية فى القياسين القبلى والبعدى. بالاضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية فى القياسين.

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج

البيان / المهارات الاجتماعية	القياس القبلى		القياس البعدى	
	م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعى	١٠٫٠٠٠	٣٫٥٥٩	١٦٫٠٠٠	٢٫٦٦٧
الاستقلال الإجتماعى	٧٫٧٠٠	١٫٥٦٧	١١٫٠٠٠	٢٫٨٢٨
التعاون الإجتماعى	٧٫١٠٠	٠٫٩٩٤	١٣٫٥٠٠	٢٫٣٦٩
الانضباط الذاتى	٧٫٣٠٠	٢٫٦٢٧	١٣٫٧٠٠	٣٫٢٣٤
المهارات البينشخصية	١٧٫٩٠٠	٣٫١٤٣	٢٧٫٤٠٠	٦٫١٨٦
مهارات تدبير الأمور والتصرف	١٢٫٩٠٠	٣٫٩٨٥	١٥٫٩٠٠	٢٫٥١٤
المهارات الاجتماعية المدرسية	١٣٫٥٠٠	٣٫٠٦٤	١٨٫٣٠٠	٢٫٦٦٩

يتضح من الجدول السابق أن :

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها قبل البرنامج.

جدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق

بين القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل

البيان / المهارات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
التفاعل الاجتماعى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١٠ - -	٥ر٥٠ ٠٠ر	٥٥ر٠٠ ر	٢ر٨١٠ دالة عند ١٠ر
الاستقلال الاجتماعى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٨ ١ ١	٥ر٥٠ ١ر٠٠	٤٤ر٠٠ ١ر	٢ر٥٧٤ دالة عند ٠١ر٠
التعاون الاجتماعى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١٠ - -	٥ر٥٠ ٠ر٠٠	٥٥ر٠٠ ٠ر	٢ر٨٢٣ دالة عند ٠١ر٠
الانضباط الذاتى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٩ - ١	٥ر٠٠ ٠ ر	٤٥ر٠ ر	٢ر٦٩٤ دالة عند ٠١ر٠
المهارات البينشخصية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٩ ١ -	٦ر٠٠ ١ر٠٠	٥٤ر ١ر	٢ر٧٠٣ دالة عند ١٠ر
مهارات تدبير الأمور والتصرف	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٧ ٣ -	٦ر٢١ ٣ر٨٣	٤٣ر ١١ر٥٠	١ر٦٣٣ غير دالة
المهارات الاجتماعية المدرسية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٨ ٢	٦ر١٩ ٢ر٧٥	٤٩ر٠٠ ٥ر٥٠	٢ر٢٤٥ دالة عند ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق :

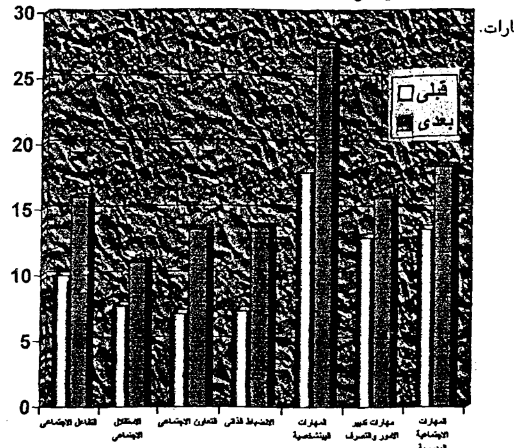
وجود فروق جوهرية فى جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين

عقلياً فى مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى ماعدا مهارة تدبير الأمور والتصرف – ولقد كانت قيمة (Z) الخاصة بالمهارات الاجتماعية المدرسية دالة احصائياً عند مستوى ٥٠ر٠ اما باقى المهارات الاجتماعية فقد كان تقيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر٠.

وحيث أن متوسطات المهارات الاجتماعية كانت اعلى منها فى القياس البعدى – فهذا يدل على تحسن المهارات الاجتماعية بعد البرنامج التدريبى.

التمثيل البيانى لنتائج الفرض الثانى:

يوضح شكل (٣) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج التدريبى على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل فى القياسين القبلى والبعدى زيادة متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بعد البرنامج ، مما يدل على فعالية البرنامج .

ثانياً: مناقشة نتائج الفرض الثانى:

أوضحت النتائج وجود فروق جوهرية دالة احصائيا فى جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى - ماعدا مهارة تدبير الأمور والتصرف.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثانى جزئياً.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من أن الأطفال المتخلفين عقليا فى المؤسسات الايوائية تتحسن مهارتهم الاجتماعية عند دمجهم مع أطفال عاديين أو دمجهم فى المجتمع الخارجى ، ويتحسن سلوكهم التكيفى وتوافقهم الشخصى والاجتماعى - من ذلك دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) ، رودن Rowden (١٩٩٠) ، هوايت White (١٩٩٠) كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١)، سيلنجتون Silington (١٩٩١)، سنتر وكورى Center & Cury (١٩٩٣) ، هيمان ومرجليت Heman & Margalit (١٩٩٨) ، برامستون Bramston (١٩٩٨) ، ستانكليف Stancliffe (١٩٩٨) بالاضافة لذلك : فان هذه النتائج تتفق مع الدراسات التى أجريت على عينات من المتخلفين عقليا بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية وسلوكهم التكيفى (التى سبق أن أوردتها الباحثة فى مناقشة نتائج الفرض الأول) والتى أسفرت فى معظمها عن فعالية البرامج التدريبية فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا بصرف النظر عن نوع الرعاية التى يتلقونها (دمج - أو عزل) .

وفى ضوء البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية فان الباحثة ترجع التحسن فى المهارات الاجتماعية لدى أطفال مجموعة العزل بعد البرنامج إلى ما احتوى عليه البرنامج من تدريبات فى مواقف تتيح الفرص لتنمية المهارات الاجتماعية وخاصة : التفاعل الاجتماعى ، والاستقلال، والتعاون ، والمشاركة ... وغيرها من

مهارات خلال جلسات البرنامج وأنشطته المصاحبة لكل جلسة من الجلسات .. فمثل هذه المهارات ساعدت على اكتساب الأطفال عادات ومهارات تعتبر أساسية وهامة للاعتماد على النفس والاستقلال فى الحياة اليومية والتى اكتسبوها عن طريق التدريب والممارسة ، وباستخدام فنيات النمذجة ، ولعب الادوار المختلفة، وتدعيم السلوك الايجابى، والحث والتلقين ، والتصحيح (التغذية الراجعة)... وما الى ذلك فربما انعكس ذلك على سلوكهم الاجتماعى مما جعلهم يشاركون بفاعلية فى علاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم خارج أنشطة البرنامج .

وترجع الباحثة عدم تحسن مهارة تدبير الأمور والتصرف لدى أطفال هذه المجموعة نتيجة للعزلة الاجتماعية التى يعيشونها والتى تحرمهم من تصريف شئونهم الخاصة وتدبير امورهم ، وبالتالى فان هذه المهارة تحتاج إلى انشطة اضافية أخرى وبرامج خاصة تركز على تنمية هذه المهارات ... وفى ذلك يرى فاروق صادق : (١٩٧٦: ٣٤٧) : أن الكثير من المتخلفين عقليا يأتون من بيئات منخفضه فى مستواها الاجتماعى والاقتصادى حيث تتكاتف ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من خبرات اجتماعية لازمة لنموه وتكوينه الاجتماعى – ومن ثم : يكون المتخلف عقليا – بقدرته العقلية المحدودة – أقل قدرة على التكيف الاجتماعى والمواءمة الاجتماعية ، وأقل قدرة على التصرف فى المواقف الاجتماعية.

الفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة بعد البرنامج

أولا : اختبار صحة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بعد البرنامج وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً بمجموعة الدمج والمجموعة الضابطة الأولى ، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، ومان - ويتنى Mann Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين .

بالاضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة الدمج، والمجموعة الضابطة) ، من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية لأطفال مجموعة الدمج وأطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج

البيان / المهارات الاجتماعية	مجموعة الدمج		المجموعة الضابطة	
	م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعى	١٥٫٨٠٠	٢٫٨٦٠	١٠٫١٠٠	٤٫٠٦٨
الاستقلال الإجتماعى	١٣٫٢٠٠	٢٫٥٧٣	٨٫٢٠٠	١٫٩٣٢
التعاون الإجتماعى	١١٫٧٠٠	١٫٧٦٧	٦٫٧٠٠	٢٫٥٤١
الانضباط الذاتى	١١٫٩٠٠	٢٫٥١٤	٨٫٠٠٠	٣٫١٦٢
المهارات البينشخصية	٣٠٫٥٠٠	٥٫٤٠١	١٥٫٨٠٠	٣٫٤٥٨
مهارات تدبير الأمور والتصرف	١٧٫٠٠٠	٣٫٦٢١	١١٫٤٠٠	٣٫٧١٨
المهارات الاجتماعية المدرسية	١٨٫٨٠٠	٢٫٥٧٣	١١٫٥٠٠	٥٫٠١٧

يتضح من الجدول السابق أن

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى المجموعة الضابطة .

جدول (٧) نتائج اختبار ويلكوكسون ومان ويتنى لدلالة الفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى

البيان / المهارات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتنى	معامل W ويلكوكسون	قيمة (Z) ودلالتها
التفاعل الاجتماعى	تجريبية (١) "دمج" ضابطة (١)	١٤،١٥ ٦،٨٥	١٤١،٥٠ ٦٨،٥٠	١٣،٥٠	٦٨،٥٠	٢،٧٧١ دالة عند ٠،٠١
الاستقلال الاجتماعى	تجريبية (١) "دمج" ضابطة (١)	١٤،٧٥ ٦،٢٥	١٤٧،٥٠ ٦٢،٥٠	٧،٥٠	٦٢،٥٠	٣،٢٢٩ دالة عند ٠،٠١
التعاون الاجتماعى	تجريبية (١) "دمج" ضابطة (١)	١٥،٠٠ ٦،٠٠	١٥٠،٠٠ ٦٠،٠٠	٥،٠٠	٦،٠٠	٣،٤٢٨ دالة عند ٠،٠١
الانضباط الذاتى	تجريبية (١) "دمج" ضابطة (١)	١٣،٨٠ ٧،٢٠	١٣٨،٠٠ ٧٢،٠٠	١٧،٠٠	٧٢،٠٠	٢،٥٠٧ دالة عند ٠،٠٥
المهارات البينشخصية	تجريبية (١) "دمج" ضابطة (١)	١٥،٤٠ ٥،٦٠	١٥٤،٠٠ ٥٦،٠٠	١،٠٠	٥٦،٠٠	٣،٧١٤ دالة عند ٠،٠١
مهارات تدبير الأمور والتصرف	تجريبية (١) "دمج" ضابطة (١)	١٤،٢٠ ٦،٨٠	١٤٢،٠٠ ٦٨،٠٠	١٣،٠٠	٦٨،٠٠	٢،٨٠٥ دالة عند ٠،٠١
المهارات الاجتماعية المدرسية	تجريبية (١) "دمج" ضابطة (١)	١٤،٦٥ ٦،٣٥	١٤٦،٥٠ ٦٣،٥٠	٨،٥٠	٦٣،٥٠	٣،١٥٦ دالة عند ٠،٠١

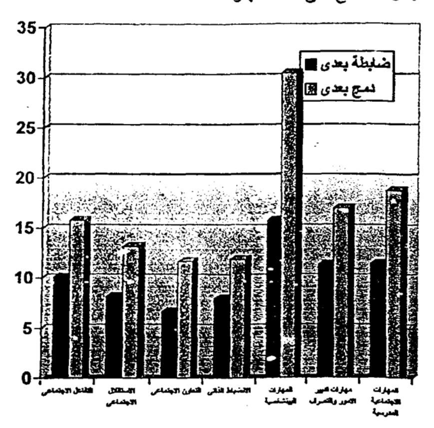
يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق جوهرية فى جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة الضابطة -

حيث كانت جميع قيم (Z) دالة عند مستوى ٠٫٠١ ماعدا مهارة الانضباط الذاتى التى كانت دالة عند مستوى ٠٫٠٠٥ وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج نظراً لارتفاع متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لديهم عن متوسطات أقرانهم فى المجموعة الضابطة (وهذا يؤكد أيضاً فعالية البرنامج التدريبى لمهارات الاجتماعية لمجموعة الدمج) .

التمثيل البيانى لنتائج الفرض الثالث :

يوضح شكل (٤) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج التدريبى لمجموعة الدمج على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى كل من مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة تفوق متوسطات درجات أطفال مجموعة الدمج فى هذه المهارات.

ثانياً: مناقشة نتائج الفرض الثالث:

توصلت النتائج الى وجود فروق جوهرية بين درجات جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة الضابطة - وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة الخاصة بالدمج - والتى أشارت فى مجملها الى تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا وتفاعلهم الاجتماعى مع أقرانهم العاديين خلال برامج الدمج ... ومن الدراسات التى قارنت أطفال متخلفين عقلياً مندمجين مع عاديين بأقران لهم غير مندمجين (كمجموعة ضابطة) دراسة بوتنام وأخرون Putnam et al (١٩٨٩)، كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١)، نابوزوكا وروننج Nabuzoka & Ronning (١٩٩٧)، هيمان ومرجليت Heman & Margalit (١٩٩٨)، سيبر ستين وليفرت Siperštein & Leffert (١٩٩٧)، ماك كاب وآخرون Mac Cab et al (١٩٩٩)، وأسفرت جميعها عن زيادة التفاعل الاجتماعى وتحسن المهارات الاجتماعية المختلفة والتى كان من بينها : معرفة المشاعر تجاه الآخرين والاستجابة الايجابية للآخرين ، وحل المشكلات الشخصية ، والمشاركة ، والتعاون مع الآخرين، وتنمية السلوك الاستقلالى، والقدرة على اتباع التعليمات، وتقبل النقد، والمبادأة ، والرد ، تحيه الآخرين ، والاعتذار ، ومساعدة الاخرين... وما إلى ذلك التى أظهرت فروقا واضحة فيها بين أطفال الدمج وأقرانهم فى المجموعة الضابطة التى لم يطبق عليها برامج خاصة لتنمية هذه المهارات الاجتماعية

وترجع الباحثة التحسن فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى الدمج إلى أن الاشتراك مع أطفال عاديين فى تنفيذ أنشطة البرنامج وما يجدونه من تشجيع ومساعدة من أقرانهم العاديين والاشتراك معهم على قدم المساواة فى أداء الأعمال التى يتطلبها البرنامج وتدعيم سلوكهم، فانهم قد استفادوا من الاطفال العاديين عند تقليد سلوكهم وقيامهم بأعمال مشتركة مما دعم مفهومهم عن ذاتهم - وظهر ذلك جلياً فى نهاية البرنامج عندما كان الأطفال المتخلفين عقلياً

يسألون عن زملائهم العاديين الذين تنخروا ويفتقدونهم اذا غابوا .

وعلى ذلك : فان الدمج التربوى للطلاب المعوقين يقدم عدداً من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعى أكثر ملاءمة ، ويقلل من الوصم بالاعاقة والتصنيف الذى يصاحب برامج العزل .. وأنه حين توظف برامج التفاعل المناسبة داخل المدرسة فان الاطفال المعوقين والعاديين يستطيعون تعلم التفاعل والتواصل وتكوين الصداقات معاً، ومساعدة بعضهم البعض ، وهذا يساعدهم على تنمية الفهم والاحترام والحساسية وتقبل الفروق الفردية بين الأفراد (ديان برادلى : ٢٠٠٠، ٣١).

الفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل والمجموعة الضابطة بعد البرنامج

أولاً : اختبار صحة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد البرنامج وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة - وتكون الفروق لصالح مجموعة العزل".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً بمجموعة العزل وأقرانهم فى المجموعة الضابطة الثانية ، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ومان - ويتنى Mann - Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين .

بالاضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة العزل، والمجموعة الضابطة) ، من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية لأطفال مجموعة العزل وأطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج

البيان / المهارات الاجتماعية	مجموعة العزل		المجموعة الضابطة	
	م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعى	١٦ر٠٠	٢ر٦٦٧	١٠ر٧	٣ر٦٥٣
الاستقلال الإجتماعى	١١ر٠٠	٢ر٨٢٨	٨ر٥	٢ر٢٧٣
التعاون الإجتماعى	١٣ر٥٠	٢ر٣٦٩	٨ر٥	٢ر٣٦٩
الانضباط الذاتى	١٣ر٧٠	٣ر٢٣٤	٨ر٤	٣ر٣٧٣
المهارات البينشخصية	٢٧ر٤٠	٦ر١٨٦	١٥ر٢	٣ر٦٧٦
مهارات تدبير الأمور والتصرف	١٥ر٩٠	٢ر٥١٤	١١ر١	٣ر٦٦٥
المهارات الاجتماعية المدرسية	١٨ر٣٠	٢ر٦٦٩	٨ر٩	٣ر٢١٣

يتضح من الجدول السابق أن :

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى المجموعة الضابطة.

جدول (٩) نتائج اختبار ويلكوكسون ومان - وتينى للفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى

البيان / المهارات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتنى	معامل W ويلكوكسون	قيمة (Z) ودلالتها
التفاعل الاجتماعى	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤٫٢ ٨٫٨	١٤٢٫٠ ٦٨٫٠	١٣٫٠	٦٨٫٠	٢٫٨١١ دالة عند ١٠ر٠
الاستقلال الاجتماعى	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٣٫٢ ٧٫٨	١٣٢٫٠ ٧٨٫٠	٢٣٫٠	٧٨٫٠	٢٫٠٥٨ دالة عند ٠٥ر٠
التعاون الاجتماعى	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤٫٧٥ ٦٫٢٥	١٤٧٫٥ ٦٢٫٥	٧٫٥	٦٢٫٥	٣٫٢٣ دالة عند ١٠ر٠
الانضباط الذاتى	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤٫١٥ ٦٫٨٥	١٤١٫٥ ٦٨٫٥	١٣٫٥	٦٨٫٥	٢٫٧٨ دالة عند ١٠ر٠
المهارات البينشخصية	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٥٫٠٥ ٥٫٩٥	١٥٠٫٥ ٥٩٫٥	٤٫٥	٥٩٫٥	٣٫٤٤٧ دالة عند ١٠ر٠
مهارات تدبير الأمور والتصرف	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٣٫٩٥ ٧٫٠٥	١٣٩٫٥ ٧٠٫٥	١٥٫٥	٧ ر٥	٢٫٦٣١ دالة عند ١٠ر٠
المهارات الاجتماعية المدرسية	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٥ر٥ ٥ر٥	١٥٥٫٠ ٥٥٫٠	ر	٥٥ر	٣٫٧٩١ دالة عند ١٠ر٠

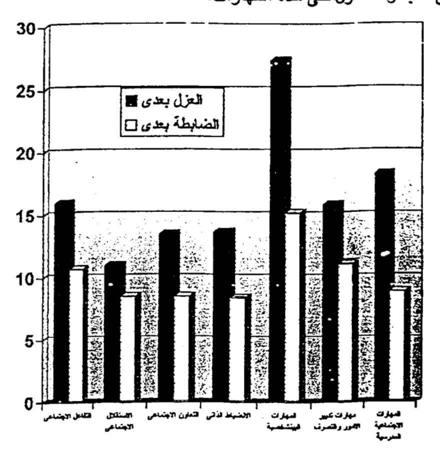
يتضح من الجدول السابق

وجود فروق جوهرية بين درجات جميع المهارات الاحتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة

الضابطة - حيث كانت جميع قيم (Z) دالة عند مستوى ٠٫٠١ ماعدا مهارة الاستقلال الاجتماعى التى كانت قيمة (Z) فيها دالة عند مستوى ٠٫٠٥ ، وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل نظراً لارتفاع متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لديهم عند متوسطات أقرانهم فى المجموعة الضابطة (وهذا يؤكد أيضاً فعالية البرنامج التدريبى لمجموعة العزل) .

التمثيل البيانى لنتائج الفرض الرابع :

يوضح شكل (٥) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل والمجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج التدريبى لمجموعة العزل على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى كل من مجموعة العزل والمجموعة الضابطة تفوق متوسطات درجات أطفال مجموعة العزل فى هذه المهارات.

ثانياً: مناقشة نتائج الفرض الرابع:

توصلت النتائج الى وجود فروق جوهرية فى جميع درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة الضابطة، وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من فعالية البرامج التدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية المقدمة للأطفال المتخلفين عقليا بصرف النظر عن نظام رعايتهم (دمج أو عزل) - فالبرامج التدريبية تؤتى ثمارها فى تحسين أداء المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، ومن ذلك : دراسة روجرز وآخرين . Rogers et al (١٩٨٠) التى استهدفت تنمية انماط التفاعل الاجتماعى للمتخلفين عقلياأثناء اللعب ، واستهدفت دراسة ميد وهابد Mead & Habd (١٩٨٤) التدريب على معرفة المشاعر تجاه الآخرين والاستجابه الايجابية للاخرين، وحل المشكلات الشخصية ، والمشاركة والتعاون مع الآخرين . وفى دراسة صالح هارون (١٩٨٥) ركز البرنامج على تنمية مهارات منزلية واجتماعية ومهارات حسابية ، وفى دراسة سارجنت Sargent (١٩٩٨) ركز البرنامج على تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالأداء فى البيئة المدرسية والمجتمع الخارجى ، وفى دراسة فاطمة وهبه (١٩٨٩) تم تدريب على تنمية السلوك الاستقلالى، وركزت دراسة بوتنام وآخرون Putnam et al (١٩٨٩) على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى : اللعب مع الآخرين، شدة الصوت ، الرد على التحية، إلقاء الأسئلة ، وتناولت دراسة شيرمان وآخرين . Sherman et al (١٩٩٢) تنمية المهارات الاجتماعية الخاصة : باتباع التعليمات ، قبول النقد، حل الصراعات ... واهتمت دراسة دبيرا Debra بتنمية مهارات اجتماعية متعددة هى : المبادأة ، الرد ، الاحتفاظ بإستمرار التفاعلات ، تحيه الاخرين، والاعتذار عند الخطأ ، قبول اعتذارات الآخرين ، أخذ الدور فى اللعب، طلب المساعدة ، مساعدة الآخرين... وركزت دراسة جومبل Gumpel على مهارات التفاعل الاجتماعى . وتقبل القرين أثناء اللعب الحر.

وتناولت دراسة جولد شتين وآخرين . Goldstein et al (١٩٩٧) على استراتيجيات مبسطة لتسهيل التواصل الاجتماعي ... اما دراسة عايدة قاسم (١٩٩٧) فقد تناولت التدريب على عدة مهارات اجتماعية هى : التواصل، المسئولية الاجتماعية ، التعاون، المشاركة ، الصداقة، العلاقات الاجتماعية ، وقت الفراغ ، استخدام موارد البيئة ، مهارات الحياة اليومية ..

هذا – ولقد تناول برنامج الدراسة الحالية تنمية مهارات اجتماعية متعددة من بين هذه المهارات : مهارة التعاون والمشاركة ، مهارة مساعدة الآخرين، مهارة تكوين الصداقات ، تبادل العطاء ، المسئولية إزاء الأفعال والتصرفات ،الحفاظ على الملكية ، والنظام ، احترام العادات والتقاليد والعرف ، الى جانب مهارات التفاعل الاجتماعى : التحية ، الاعتذار، والشكر ...الخ – ولعل هذه المهارات جميعها هامة فى التفاعلات الاجتماعية اليومية . ولاغرو أن كان أطفال المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) الذين تلقوا تدريبات على البرنامج استمرت لمدة شهرين بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة على الأقل الى جانب أنشطة مصاحبة تشتمل على قص القصص ، والرسم ، والتلوين ، والرحلات ، والأناشيد والأغانى، والالعاب الرياضية – لاشك أن هذه الأنشطة التى تضمنها البرنامج كان لها أبلغ الأثر فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال هذه العينة – وهذا ما لم يتحقق لأطفال المجموعة الضابطه الذين لم يشاركوا فى البرنامج .

ومن المعلوم أن البرامج التربوية التأهيلية الخاصة بالمعوقين عقلياً تهدف الى اعادة تربية الطفل بأساليب تربوية خاصة تمكنه من استثمار ذكائه المحدود وامكانياته المحدودة وقدراته الخاصة بأفضل الطرق الممكنه وإلى أقصى حدود ممكنه ، ومن ثم : فان البرنامج التربوى لابد وأن يساعد الطفل على التوافق النفسى والاجتماعى ويساعده على التكيف للمواقف المختلفة والاعتماد على النفس والثقة فى النفس والرضا بالحالة التى يجد نفسه عليها، وذلك لأن مشكلة الطفل المعاق عقليا فى أساسها مشكلة اجتماعية قبل أن تكون تعليمية (محمد عبد المؤمن : ١٩٨٦، ١٦٥-١٦٦).

الفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج

أولاً : اختبار صحة الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج وأقرانهم فى مجموعة العزل بعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج واقرانهم فى مجموعة العزل وذلك بعد انتهاء البرنامج التدريبى للمجموعتين كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ومان ويتنى لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين فى القياسين القبلى والبعدى.

بالاضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة الدمج، ومجموعة العزل) ، من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين.

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية

لأطفال مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج

البيان / المهارات الاجتماعية	مجموعة الدمج		مجموعة العزل	
	م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعى	١٥٫٨٠	٢٫٨٦٠	١٦٫٠	٢٫٦٦٧
الاستقلال الإجتماعى	١٣٫٢٠	٢٫٥٧٣	١١٫٠	٢٫٨٢٨
التعاون الإجتماعى	١١٫٧٠	١٫٧٦٧	١٣٫٥	٢٫٣٦٩
الانضباط الذاتى	١١٫٩٠	٢٫٥١٤	١٣٫٧	٣٫٢٣٤
المهارات البينشخصية	٣٠٫٥٠	٥٫٤٠١	٢٧٫٤	٦٫١٨٦
مهارات تدبير الأمور والتصرف	١٧٫٠٠	٣٫٦٢١	١٥٫٩	٢٫٥١٤
المهارات الاجتماعية المدرسية	١٨٫٠٠	٢٫٥٧٣	١٨٫٣	٢٫٦٦٩

يتضح من الجدول السابق أن :

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج أعلى منها لدى أقرانهم فى مجموعة العزل بعد البرنامج ، وان كانت هذه المتوسطات متقاربة.

جدول (١١) نتائج اختبار ويلكوكسون ومان - ويتني للفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج والعزل في القياس البعدى

البيان / المهارات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتنى	معامل W ويلكوكسون	قيمة (Z) ودلالتها
التفاعل الاجتماعى	دمج عزل	١٠ر٤ ١٠ر٦	١٠٤ر٠ ١٠٦ر٠	٤٩ر٠	١٠٤ر٠	٠٧٦ر٠ غير دالة
الاستقلال الاجتماعى	دمج عزل	١٢ر٨ ٨ر٢	١٢٨ر٠ ٨٢ر٠	٢٧ر٠	٨٢ر٠	١ر٧٥٩ غير دالة
التعاون الاجتماعى	دمج عزل	٨١ر٥ ١٢٨ر٥	٨ر١٥ ١٢ر٨٥	٢٦ر٥	٨١ر٥	١ر٧٩٧ غير دالة
الانضباط الذاتى	دمج عزل	٨ر٤٥ ١٢ر٥٥	٨٤ر٥ ١٢٥ر٥	٢٩ر٥	٨٤ر٥	١ر٥٥٩ غير دالة
المهارات البينشخصية	دمج عزل	١٢ر٠ ٩ر٠	١٢٠ر٠ ٩٠ر٠	٣٥ر٠	٩٠ر٠	١ر١٣٩ غير دالة
مهارات تدبير الأمور والتصرف	دمج عزل	١١ر٤ ٩ر٦	١١٤ر٠ ٩٦ر٠	٤١ر٠	٩٦ر٠	٦٨٦ر٠ غير لالة
المهارات الاجتماعية المدرسية	دمج عزل	١١ر٢٥ ٩ر٧٥	١١٢ر٥ ٩٧ر٥	٤٢ر٥	٩٧ر٥	٥٧٣ر٠ غير دالة

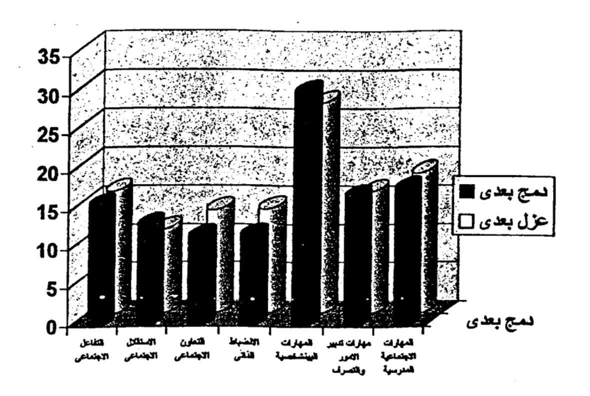
يتضح من الجدول السابق :

عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعتى الدمج والعزل فى القياس البعدى

للمهارات الاجتماعية ، حيث كانت جميع قيم (Z) غيردالة احصائيا .. مما يدل على أن كلتا المجموعتين قد استفاد أفرادهما من فعاليات البرنامج التدريبى على المهارات الاجتماعية .

التمثيل البيانى لنتائج الفرض الخامس :

يوضح شكل (٦) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعتى الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج التدريبى على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى كل من مجموعتى الدمج والعزل - تقارب درجات المجموعتين فى هذه المهارات ، مما يدل على وضوح فعالية البرنامج فى تحسين المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين بصرف النظر عن نظام رعاية المتخلفين عقلياً.

ثانياً: مناقشة نتائج الفرض الخامس:

أوضحت النتائج : عدم وجود فروق جوهرية فى جميع المهارات الاجتماعية بين مجموعتى الدمج والعزل من الأطفال المتخلفين عقليا فى القياس البعدى .

وهذه النتائج لاتحقق صحة الفرض الخامس .

ولاتتفق نتائج الفرض مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة التى قارنت بين مجموعتى الدمج والعزل مثل: دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) التى أوضحت أن الأطفال الذين نقلوا الى الاقامة المجتمعية من المؤسسات قد أظهروا مهارات اجتماعية أفضل وزيادة فى السلوك التكيفى والتعاون فى أداء المهام عن الأطفال الذين بقوا داخل المؤسسات،على الرغم من أن هذه الدراسة لم توضح ما اذا كانت المجموعة التى فى داخل المؤسسات قد طبق عليها برنامج تنموى أم لا ..

كما لاتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) التى قامت بتقييم الدمج الاجتماعى مقابل العزل المدرسى واوضحت ان الأطفال المندمجين كانوا أفضل فى مهارات استخدام الوقت، والتفاعل الاجتماعى والمهارات التكيفية النمائية .

وأشارت دراسة سنتروكورى Center & Curry (١٩٩٣) الى وجود فروق بين أطفال مجموعتى الدمج والفصول الخاصة المنعزلة حيث تحسن طلاب الدمج فى درجات الفهم اللفظى، واللغة الاستقبالية ، والمهارات الاجتماعية .

كذلك فان دراسة هيمان ومرجليت Heman & Margalit (١٩٩٨) قد أشارت الى أن الأطفال المعاقين عقليا فى فصول الدمج كانوا أقل إحساساً بالوحدة والاكتئاب من الأطفال المشابهين لهم فى مدارس التربية الخاصة.

وأوضحت دراسة ماك كاب وآخرين. Mac Cabe et al (١٩٩٩) الى وجود فروق بين مجموعتى العزل والدمج فى الأداء اللغوى واستخدام اللغة والتفاعل مع الأقران - حيث كانت مجموعة الدمج أكثر فعالية فى اللعب الأدائى .. ولم تجد الدراسة فروقاً بين المجموعتين فى المستوى المعرفى.

هذا – ولقد كان من المتوقع فى الدراسة الحالية أن يزداد تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج عن أقرانهم فى مجموعة العزل – فاذا كانت أنشطة البرنامج لها فاعلية على كلتا المجموعتين ، فانه يزداد على ذلك بالنسبة لمجموعة الدمج أنهم يتاح لهم فرصاً أكبر فى التفاعل الاجتماعى مع مجتمع العاديين ، وهو مالا يتاح لمجموعة العزل.

غير أن الباحثة تفسر عدم وجود فروق بين مجموعتى الدمج والعزل بالرجوع الى طبيعة كلا النظامين فى ضوء الدراسة الحالية:

– فاذا كان الطفل فى بيئة العزل يعيش فى داخل المعهد حياة روتينية فى القسم الداخلى محروماً من التفاعل مع مجتمع العاديين طوال الاسبوع اللهم الا من اجازة اخرالاسبوع التى يتاح له فيها لأهله وذويه أخذه الى خارج المعهد.

– فاننا اذا نظرنا الى نظام الدمج المعمول به فى مصر وهو نظام الفصول الملحقة – فقد لمست الباحثه أن هذا النظام شبيه تماما بنظام العزل مع استثناء أن الفصل فى مدرسة عادية والطفل يرجع الى منزلة بعد انتهاء اليوم الدراسى، أما المناخ فى داخل هذه الفصول فهو شبيه بنظام المدارس الخاصة (التربية الفكرية) حيث يوجد انفصال تام بين الاطفال المتخلفين عقلياً والاطفال العاديين فلكل منهم طابور الصباح المستقل عن الآخر ، وفسحة خاصة لذوى الاحتياجات الخاصة ، ولايسمح للعاديين والمعاقين بالتواجد معا فى حصص الانشطة – حتى التربية الرياضية لاتمارس فى فناء المدرسة فى وجود الأطفال العادين – ولذلك ولا عجب أن جاءت نتائج أطفال مجموعة الدمج مشابهة لأطفال مجموعة العزل بعد البرنامج وعدم وجود فروق بينهما بعد البرنامج – فالتأثير هنا لفعاليات البرنامج أكثر من نظام الدمج نفسه حيث لم يستمر البرنامج سوى شهرين فقط وهى مدة تطبيق البرنامج.

الفروق في المهارات الاجتماعية لدى مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة

أولاً : اختبار صحة الفرض السادس :

نص الفرض السادس على أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة .ومتوسطات درجاتهم بعد مرور شهرين من المتابعة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه للأطفال المتخلفين عقليا في المجموعتين التجريبيتين (مجموعتي الدمج والعزل) بعد انتهاء البرنامج التدريبي لكلتا المجموعتين ، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس لنفس المجموعتين بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (فترة المتابعة) .. وتم استخدام اختيار ويلكوكسون Wilcoxon واختبار مان - ويتني Mann - Whitneyلحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل مجموعة من المجموعتين على حدة في القياسين البعدي والتتبعي .

بالاضافة لذلك : فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية لكل مجموعة في القياسين البعدي والتتبعي ، من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل مجموعة على حدة .

وفيما يلي بيان ذلك .

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتى الدمج والعزل

فى القياسين البعدى والتتبعى فى درجات المهارات الإجتماعية

البيان / المهارات الاجتماعية	مجموعة الدمج				مجموعة العزل			
	القياس البعدى		القياس التتبعى		القياس البعدى		القياس التتبعى	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعى	١٥ر٨٠٠	٢ر٨٦٠	١٦ر١٠٠	٣ر٣١٥	١٦ر٠٠٠	٢ر٦٦٧	١١ر٧٠٠	٣ر٩٧٤
الاستقلال الإجتماعى	١٣ر٢٠٠	٢ر٥٧٣	١٢ر٥٠٠	٢ر٣٢١	١١ر٠٠٠	٢ر٨٢٨	٨ر٦٠٠	١ر٥٧٨
التعاون الإجتماعى	١١ر٧٠٠	١ر٧٦٧	١١ر٣٠٠	٢ر٦٢٧	١٣ر٥٠٠	٢ر٣٦٩	١٠ر٠١٠	٤ر٣٢١
الانضباط الذاتى	١١ر٩٠٠	٢ر٥١٤	١١ر٧٠٠	١ر٧٦٧	١٣ر٧٠٠	٢ر٢٣٤	١١ر٥٠٠	٣ر٣٠٨
المهارات البينشخصية	٣٠ر٥٠٠	٥ر٤٠١	٣٠ر٠٠٠	٤ر٩٦٧	٢٧ر٤٠٠	٦ر١٨٦	١٦ر٩٠٠	٢ر٦٠١
مهارات تدبير الأمور	١٧ر٠٠٠	٣ر٦٢١	١٧ر٢٠٠	٣ر١٢٠	١٥ر٩٠٠	٢ر٥١٤	١٣ر٢٠٠	٢ر٦١٦
المهاراتالمدرسية	١٨ر٨٠٠	٢ر٥٧٣	١٨ر٢٠٠	٢ر٣٠٠	١٨ر٣٠٠	٢ر٦٦٩	١٢ر٢٠٠	٣ر٣٢٧

يتضح من الجدول السابق أنه :

- بالنسبة للمجموعة الدمج : تتقارب معظم متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بين القياسين البعدى والتتبعى (بعد مرور شهرين من توقف البرنامج)
- بالنسبة لمجموعة العزل : فان متوسطات درجات المهارات الاجتماعية فى القياس البعدى أعلى منها فى القياس التتبعى.

جدول (١٣) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى لمجموعتى الدمج والعزل المتخلفين عقلياً

البيان	نوع القياس	مجموعة الدمج					البيان	نوع القياس	مجموعة العزل				
المهارات الاجتماعية		توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها	المهارات الاجتماعية		توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
التفاعل الاجتماعى	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٤ ٦ –	٥ر٨٨ ٥ر٢٥	٢٣ر٥ ٣١ر٥	٠ر٩٠٤ غير دالة	التفاعل الاجتماعى	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٧ ٣ –	٦ر٧١ ٢ر٦٧	٤٧ر٠٠ ٨ر٠٠	١ر٩٩٠ دالة عند ٠ر٠٥
الاستقلال الاجتماعى	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٦ ٤ –	٥ر٥٨ ٥ر٣٨	٣٣ر٥ ٢٦ر٥	٠ر٦١٤ غير دالة	الاستقلال الاجتماعى	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٩ ١ –	٥ر٢٨ ٧ر٥٠	٤٧ر٥٠ ٧ر٥٠	٢ر٠٨٩ دالة عند ٠ر٠٥
التعاون الاجتماعى	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٦ ٤ –	٦ر٠٠ ٤ر٧٥	٣٦ر٠ ١٩ر٠	٠ر٨٨٤ غير دالة	التعاون الاجتماعى	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٧ ٣ –	٧ر٠٠ ٢ر٠٠	٤٩ر٠٠ ٦ر٠٠	٢ر٢٠٠ دالة عند ٠ر٠٥
الانضباط الذاتى	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٥ ٤ ١	٥ر٠٠ ٥ر٠٠	٢٥ر٠ ٢٠ر٠	٠ر٣٠٣ غير دالة	الانضباط الذاتى	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٦ ٣ ١	٥ر٢٥ ٤ر٥٠	٣١ر٥٠ ١٣ر٥٠	١ر٠٧٧ غير دالة
المهارات البينشخصية	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٥ ٥ –	٦ر١ ٤ر٩	٣٠ر٥ ٢٤ر٥	٠ر٣٠٧ غير دالة	المهارات البينشخصية	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١٠ – –	٥ر٥٠ ٠ر٠٠	٥٥ر٠٠ ٠ر٠٠	٢ر٨٠٥ دالة عند ٠ر٠١
مهارات تدبير الأمور والتصرف	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٤ ٦ –	٦ر٥٠ ٤ر٨٣	٢٦ر٠ ٢٩ر٠	٠ر١٥٥ غير دالة	مهارات تدبير الأمور والتصرف	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٦ ١ ٣	٤ر٥٠ ١ر٠٠	٢٧ر٠٠ ١ر٠٠	٢ر٢٠١ دالة عند ٠ر٠٥
المهارات الاجتماعية المدرسية	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٦ ٤ –	٥ر٣٣ ٥ر٧٥	٣٢ر٠ ٢٣ر٠	٠ر٤٦٢ غير دالة	المهارات الاجتماعية المدرسية	بعدى تتبعى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٩ – ١	٥ر٠٠ ٠ر٠٠	٤٥ر٠٠ ٠ر٠٠	٢ر٦٦٨ دالة عند ٠ر٠١

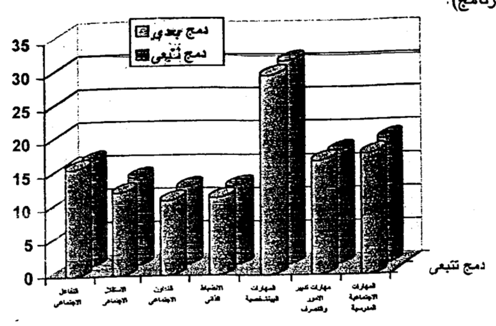
يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- عدم وجود فروق جوهرية فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين البعدى والتتبعى - حيث كانت جميع قيم (Z) غير دالة احصائياً.

- وجود فروق جوهرية فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين البعدى والتتبعى - حيث كانت قيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر، ٠٥ر٠ أما مهارة الانضباط الذاتى فقد كانت قيمة (Z) غير دالة احصائيا. وحيث أن متوسطات درجات القياس التتبعى أقل منها فى القياس البعدى فهذا يدل على تقهقر مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

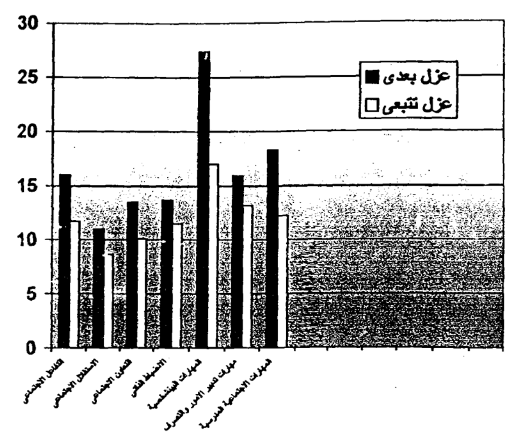
التمثيل البيانى لنتائج الفرض السادس:

يوضح شكل (٧) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بعد انتهاء البرنامج التدريبى على هذه المهارات ، ومتوسطات درجاتهم فى القياس التتبعى (بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج تقارب درجات القياسين البعدى والتتبعى ، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبى على هذه المهارات بعد مرور شهرين من توقفه .

ويوضح شكل (٨) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد انتهاء البرنامج التدريبى على هذه المهارات ، ومتوسطات درجاتهم فى القياس التتبعى (بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل انخفاض متوسطات درجات القياس التتبعى عن متوسطات درجات القياس البعدى .. مما يدل على عدم استمرارية فعالية البرنامج بعد توقفه (بعد مرور شهرين من المتابعة).

ثانياً : مناقشة نتائج الفرض السادس :

أوضحت النتائج : عدم وجودفروق جوهرية فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين البعدى والتتبعى.

وجود فروق جوهرية فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل بين القياسين البعدى والتتبعى فى جميع المهارات الاجتماعية

ماعدا مهارة الانضباط الذاتى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى ... وهذا يدل على تراجع وتقهقر مستوى المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض السادس جزئياً فيما يتعلق بمجموعة الدمج فقط. وتتفق نتائج الفرض مع الدراسات السابقة فيما يتعلق بمجموعة الدمج من استمرار فعالية برامج تنمية المهارات الاجتماعية بعد توقفها فى تأثيرها على الأطفال المتخلفين عقلياً الذين يتعرضون لها أو إستمرار التحسن والتقدم فيها وبقاء تأثيرها لفترة طويلة ومن هذه الدراسات دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) التى وجدت أن الأطفال المندمجين يتقدمون فى الكفاءة الاجتماعية خلال فترة المتابعة فى حين ينتكس المنعزلون.

- دراسة ديبرا واخرين Debra et al (١٩٩٢) التى وجدت أن الأطفال التوحديين قد احتفظوا بنتائج التدريب على المهارات الاجتماعية أثناء فترة المتابعة.

ودراسة فيوليت فؤاد (١٩٩٢) ودراسة صفاء هنداوى (١٩٩٣) اللتان اظهرتا تحسناً فى جوانب السلوك التوافقى خلال فترة المتابعة ، وأظهرت دراسة جوميل Gumpel (١٩٩٤) استمرارية النتائج الايجابية فى التفاعل مع الاقران خلال فترة المتابعة. ولم تجد دراسة كورمانى Cormany (١٩٩٤)أى فروق بين القياسين البعدى والتتبعى وأوضحت دراسة لونجون Longon (١٩٩٥) وجود تعميم للمهارات المكتسبة فى فترة المتابعة راجع إلى تأثير التعميم المؤجل . وأيضا دراسة أورلى وجلين O'Reilly & Glynn (١٩٩٥) التى أوضحت عدم وجود فروق فى الكفاءة الاجتماعية لدى المشاركين فى البرنامج التدريبى بعد انتهائه وبعد فترة من التتبع لمدة ستة أسابيع، كما توصلت دراسة أميره بخش (١٩٩٧) الى نفس النتيجة وهى عدم وجود فروق فى المهارات الاجتماعية والنشاط الزائد بين القياسين البعدى والقياس التتبعى بعد مرور شهرين من توقف البرنامج وتوصلت

دراسات مكماهون وآخرين Mc- Mahon et al (١٩٩٦) وجولدشتين واخرون Goldstein,et al (١٩٩٧) الى وجود أثر واضح لتعميم التفاعلات الاجتماعية المكتسبة عبر مواقف الحياة اليومية بعد توقف البرنامج.

أما بالنسبة للنتيجة الثانية لهذا الفرض والتى أظهرت تقهقراً وانتكاسه فى المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (فى القياس التتبعى) .. فان هذه النتائج تتفق مع ما توصلت اليه دراسات مارويلMarwell(١٩٩٠) التى وجدت أن الطلاب المندمجين كانوا ناجحين بدرجة أكبر فى احراز أهداف البرنامج أكثر مما فعل الطلاب المساوين لهم فى الفصول التقليدية (المنعزله) - وتوصلت دراسة كول ومايز Cole & Meyer (١٩٩١) الى أن مجموعة الدمج قد أحرزت تقدماً فى الكفاءة الاجتماعية فى حين انتكست مجموعة المنعزلين .

وترى الباحثة : ان استمرار فعالية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج وانتكاسه مجموعة العزل فى مستوى المهارات الاجتماعية التى تم التدريب عليها يرجع الى ان مجموعة الدمج مع الأطفال العاديين قد استفادت من فعاليات وانشطة البرنامج واستطاعت توظيف وتعميم المهارات الاجتماعية التى تم اكتسابها فى البرنامج فى حياتهم اليومية ... ومن هنا : يشير كمال مرسى (١٩٩٦: ٣٨٥) الى " أهمية البرامج المنظمة لتدريب المتخلفين عقليا على مهارات آداب الحديث والانصات واحترام الكبير والعطف على الصغير - ومهارات ضبط النفس عند الغضب حتى تكون ردود أفعالهم فى التفاعل الاجتماعى جيده ومناسبة للموقف ويستطيعون التعامل مع الأهل والزملاء والاصدقاء والجيران بصورة مقبولة"..

وعلى ذلك فان استمرار تأثيرات البرنامج بعد توقفه دليل على قدرة الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج تعميم المهارات التى اكتسبوها فى البرنامج على مواقف الحياة اليومية

ومن ناحية اخرى : فان انتكاس الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل وتأخر المهارات الاجتماعية (فى القياس التتبعى) بعد أن كانت قد تحسنت فى القياس البعدى - فقد يرجع ذلك الى أن أطفال مجموعة العزل قد خبروا خلال فترة تطبيق البرنامج تدعيمااجتماعيا ومراعاة خصائصهم وظروفهم فى انجاز مهام البرنامج ومساعدتهم فى اكتساب المهارات من خلال : النمذجة ، والتدعيم ، والتغذية الراجعة التصحيحية بدون إشعار الطفل بالفشل أو تعريضه للإحباط .. فى حين أنه بعد توقف البرنامج عاد الأطفال الى ممارسة حياتهم العادية فى معهد التربية الفكرية بأنشطته الروتينية اليومية وانتهائه بالسكن الداخلى طوال الأسبوع، مع قلة المهارات التى يتدرب عليها الأطفال ، وكثيراً ما يتعرض الطفل للفشل والاحباط فى الفصل وفى المواقف المدرسية الاخرى فعندما لا يستطيع الطفل اداء ما يطلب اليه من مهارات اكاديمية يكون مادة للتهكم والسخرية والعقاب من المعلمين أو يتعرض للتوبيخ والتأنيب نتيجة لخطأ ارتكبه - ومن ثم فلاعجب ان تنحدر مهاراتهم الاجتماعية بعد توقف اجراءات البرنامج لتعود الى ما كانت عليه قبل البرنامج.

ومن ناحية ثالثة : ترى الباحثة أن عدم وجود فروق جوهرية فى الانضباط الذاتى لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدى والتتبعى - فمرجع ذلك ان الأطفال عند تعريضهم للبرنامج قد استفادوا من التدريبات الخاصة بالطاعة ، والاعتذار عند الخطأ ، والمحافظة على النظام والحفاظ على الملكية سواء كانت ملكية شخصية أو ملكية عامة ... وما الى ذلك من أمور تركت بصماتها فى سلوك هؤلاء الأطفال بعد مرور شهرين من توقف البرنامج .

الفصل الثامن

الدمج وخفض الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقليا

- مقدمة.
- الفروق فى الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج.
- الفروق فى الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل.
- الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج.
- الفروق فى الاضطرابات السلوكية لدى مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة.

مقدمـــة:

يتناول هذا الفصل اختبار فروض الدراسة التى تتعلق بمدى فعالية نظامى الدمج والعزل فى خفض الاضطرابات السلوكية، وذلك بعد تطبيق البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية لتنمية المهارات الاجتماعية ، واختبار مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد توقفه - وفيما يلى بيان ذلك .

الفروق فى الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج

أولاً :اختبار صحة الفرض السابع:

نص الفرض السابع على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدى (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثانى من مقياس السلوك التكيفى الخاص بالإنحرافات السلوكية لأطفال مجموعة الدمج المتخلفين عقليا، كما استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxcon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال المجموعتين فى القياسين القبلى والبعدى.

بالاضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم فى القياسين.

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية

للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج

البيان / الاضطرابات السلوكية	القياس القبلى		القياس البعدى	
	م	ع	م	ع
السلوك المدمر العنيف	٢٧٫٥	٧٫٩٤٨	١٦٫٨	٤٫٤١٧
السلوك المضاد للمجتمع	٢٦٫٤	٥٫١٦٨	١٧٫٤	٤٫٢٤٨
سلوك التمرد والعصيان	٢٣٫٢	٥٫٧٣١	١٣٫٣	٣٫٠٢٠
سلوك لايوثق به	٧٫٦	٣٫٠٦٢	٥٫٥	٣٫٣٠٨
الانسحاب	١٣٫٠	٣٫٠٥٥	٦٫٩	١٫٦٦٣
السلوك النمطى واللزمات	٩٫٦	٥٫٠١٦	٤٫٨	١٫٨٧٤
السلوك الاجتماعى غير المناسب	٤٫٦	١٫٦٤٧	١٫٦	٠٫٨٤٣
عادات صوتية غير مقبولة	٤٫٩	٢٫٠٧٩	٢٫٠	١٫٢٤٧
عادات غير مقبولة أو شاذة	١٦٫١	٥٫٥٤٧	٨٫٣	٤٫٢٩٦
سلوك يؤذى النفس	٤٫٥	٢٫٤٦١	١٫٢	١٫٨١٤
الميل للحركة الزائدة	٤٫٤	٢٫٣٦٦	١٫٨	١٫٣٩٨
السلوك الشاذ جنسياً	٢٫٢	٢٫٨٢١	٠٫٣	٠٫٤٨٣
الانحرافات النفسية والانفعالية	٢٢٫٩	٣٫١٦٥	١٠٫٥	٢٫٨٠٠
استعمال الأدوية	١٫٤	١٫٣٥	٠٫٦	٠٫٨٤٣

يتضح من الجدول السابق أن :

- جميع متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية قد انخفضت لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج في القياس البعدى عما كانت عليه فى القياس القبلى .

جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين القياسين القبلي والبعدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج

البيان / الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
السلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٥ر٠٠	٢ر٨٠٥
المدمر	بعدى	القيم السالبة	١٠	٥ر٥٠	٥٥ر٠٠	دالة عند
العنيف		التساوى	–			٠ر٠١
السلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٨٢
المضاد	بعدى	القيم السالبة	١٠	٥ر٥٠	٥٥ر٠٠	دالة عند
للمجتمع		التساوى	–			٠ر٠١
سلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٨٠٧
التمرد	بعدى	القيم السالبة	١٠	٥ر٥٠	٥٥ر٠٠	دالة عند
والعصيان		التساوى	–			٠ر٠١
سلوك	قبلى	القيم الموجبة	٢	٥ر٢٥	١٠ر٥٠	١ر٧٤
لايوثق به	بعدى	القيم السالبة	٨	٥ر٥٦	٤٤ر٥٠	غير دالة
		التساوى	–			
الانسحاب	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٨٠٩
	بعدى	القيم السالبة	–	٥ر٥٠	٥٥ر٠٠	دالة عند
		التساوى	–			٠ر٠١
السلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٨٤٢
النمطى	بعدى	القيم السالبة	١٠	٥ر٥٠	٥٥ر٠٠	دالة عند
واللزمات		التساوى	–			٠ر٠١
السلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٨٣١
الاجتماعى	بعدى	القيم السالبة	١٠	٥ر٥٠	٥٥ر٠٠	دالة عند
غير المناسب		التساوى	–			٠ر٠١
عادات صوتية	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٦٧٧
غير مقبوله	بعدى	القيم السالبة	٩	٥ر٥٠	٤٥ر٠٠	دالة عند
		التساوى	١			٠ر٠١

تابع / ... جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج

البيان / الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
عادات غير مقبولة او شاذه	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٩ -	١ر٥٠ ٥ر٩٤	١ر٥٠ ٥٣ر٥٠	٢ر٦٥٩ دالة عند ٠١ر٠
سلوك يؤذى النفس	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	- ١٠ -	٠٠ر٠ ٥ر٥٠	٠٠ر٠ ٥٥ر٠٠	٢ر٨٢ دالة عند ٠١ر٠
الميل للحركة الزائدة	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	- ٩ ١	٠٠ر٠ ٥ر٠٠	٠٠ر٠ ٤٥ر٠٠	٢ر٦٨٠ دالة عند ٠١ر٠
السلوك الشاذ جنسيا	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٥ ٤	١ر٥٠ ٣ر٩٠	١ر٥٠ ١٩ر٥٠	١ر٨٩٧ غير دالة
الانحرافات النفسية والانفعالية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٩ -	١ر٠٠ ٦ر٠٠	١ر٠٠ ٥٤ر٠٠	٢ر٧٠٣ دالة عند ٠١ر٠
استعمال الأدوية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	- ٦ ٤	٠٠ر٠ ٣ر٥٠	٠٠ر٠ ٢١ر٠٠	٢ر٢٧ دالة عند ٠٥ر٠

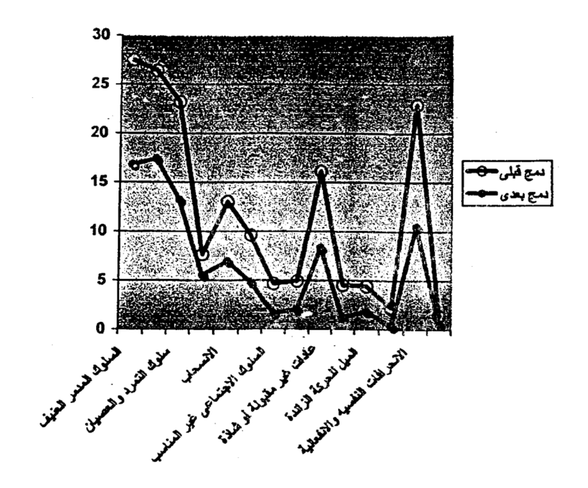
يتضح من الجدول السابق :

جود فروق جوهرية بين القياسين القبلى والبعدى للإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج حيث كانت جميع قيم (Z) دالة احصائيا فيما عدا " سلوك لايوثق به " ، " والسلوك الشاذ جنسيا " ، وحيث أن متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية فى القياس البعدى كانت أقل منها فى

القياس القبلى - فهذا يدل على أن تأثير البرنامج التدريبى للمهارات الاجتماعية قد انعكس على انخفاض متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة الدمج فى القياس البعدى .

التمثيل البيانى لنتائج الفرض السادس:

يوضح شكل (٩) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج التدريبى على المهارات الاجتماعية.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج فى القياسين القبلى والبعدى انخفاض متوسطات درجات هذه الاضطرابات بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية - مما يدل على فعالية البرنامج .

ثانياً : مناقشة نتائج الفرض السابع

أوضحت نتائج هذا الفرض وجود فروق جوهرية فى الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين القبلى والبعدى وكانت جميع قيم (Z) دالة احصائياً فيما عدا "سلوك لايوثق به"، و "السلوك الشاذ جنسيا" وكانت الفروق لصالح القياس البعدى - حيث انخفضت متوسطات درجات القياس البعدى عنها فى القياس القبلى مما يدل على انعكاس تأثير البرنامج التدريبى على المهارات الاجتماعية فى انخفاض متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة الدمج .

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض السابع .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من انخفاض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا بعد البرامج التدريبية من ذلك دراسات : صالح هارون (١٩٨٥)، بوتنام وآخرون . Putnam et al (١٩٨٩) رودن Rowden (١٩٩٠) صفاء هنداوى (١٩٩٣) ملك عبد العزيز الشافعى (١٩٩٣) ، أموال عبد الكريم (١٩٩٤)، أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) ، بانج ولامب Bang & Lamb (١٩٩٦) أميره بخش (١٩٩٧)، (١٩٩٨).

ويمكن تفسير انخفاض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بأن برنامج تنمية المهارات الاجتماعية ، الذى تم فى أطار علاقات تفاعلية بين الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال العاديين قد اسهم فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وذلك فى ضوء ماوفره البرنامج من مساعدة هؤلاء الأطفال على تنمية كثير من المهارات الحياتية وكسر حاجز العزلة والخوف بينهم وبين الأطفال العاديين ، فشعروا بأنهم مقبولون ومحبوبون ومرغوب فيهم من العاديين، وهذا التقبل الاجتماعى ساعدهم على التخلص من الاضطرابات السلوكية التى كانت واضحة فى القياس القبلى باعتبارها ناتجا للتباين بين توقعات المجتمع من هؤلاء الأطفال وقدراتهم وامكانياتهم المحدودة فى التعامل مع متطلبات البيئة .. ومعنى هذا : أن اكتساب الأطفال المتخلفين عقلياً لمجموعة المهارات الاجتماعية التى أتاحها البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية فى ظروف تفاعلية

مع مجتمع الأطفال العاديين قد ساعدهم كثيراً فى تقليل المواقف الاحباطية التى كانوا يتعرضون لها سابقاً مما جعلهم أقل ميلاً الى التمرد والعصيان والسلوك المضاد للمجتمع والسلوك الاجتماعى غير المناسب ، والاهم من ذلك أنه خفض من حدة الانسحاب والاضطرابات النفسية والانفعالية التى يتسم بها الاطفال المتخلفون عقلياً بصفة عامة .- وهذا كله راجع الى ظروف تطبيق البرنامج التى توفر فيها جو يسوده التقبل والمساندة الاجتماعية وعدم إشعار الطفل المتخلف عقليا بعجزه .. ولقد أشار هوايت White (١٩٩٠) الى ان الطفل العادى يجاهد من أجل أن يكون أهلاً للمسئولية ، وأن يكون مؤثراً فيمن حوله على عكس الطفل المتخلف عقليا ..أشار هارتر وزريجلر Harte & Zregler (١٩٧٤) الى ان تمكن الطفل من أداء العمل الذى يقوم به يشعره ، بالسعادة خاصة عندما يشعر بتحدى العمل لقدراته... واشارت دراسات أخرى الى ان تفوق العاديين على المتخلفين عقلياً فى اثبات الكفاءة والأهلية هو بسبب مجاهدة العاديين من أجل الوصول الى النجاح وخوف المتخلفين عقليا من الفشل (كمال مرسى :١٩٩٦، ٢٨٨).

ومن ثم : فان عدم اشعار الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بالفشل ومساعدتهم لاثبات ذاتهم قد أسهم فى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم.

الفروق فى الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل

أولاً : اختبار صحة الفرض الثامن

نص الفرض الثامن على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدى (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثانى من مقياس السلوك التكيفى الخاص بالانحرافات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا، بمجموعة العزل ، كما استخدم

اختبار ويلكوكسون Wilcoxcon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال المجموعتين فى القياسين القبلى والبعدى.

بالاضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة العزل قبل وبعد برنامج المهارات الاجتماعية من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم فى القياسين.

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (١٦) المتوسطات والانحرفات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج

البيان / الاضطرابات السلوكية	القياس القبلى		القياس البعدى	
	م	ع	م	ع
السلوك المدمر العنيف	٢٥ر٥	٦ر٨١٩	١٥ر٥	٢ر٩٥٣
السلوك المضاد للمجتمع	٢٧ر٢	٦ر٩٨٩	١٨ر٣	٢ر٥٨٤
سلوك التمرد والعصيان	٢٠ر٢	٧ر٢٢٣	١٤ر٦	٣ر٢٧٣
سلوك لايوثق به	٦ر٨	٢ر٧٤١	٤ر٨	١ر٦٨٧
الانسحاب	١٧ر١	٣ر٢٨١	٩ر٢	٢ر٠٤٤
السلوك النمطى واللزمات	١١ر٩	٢ر٥١٤	٦ر٣	١ر٤٩٤
السلوك الاجتماعى غير المناسب	٦ر٤	٣ر٠٩٨	٣ر٦	١ر٤٣٠
عادات صوتية غير مقبولة	٦ر٥	٢ر١٢١	٤ر٠	١ر١٥٥
عادات غير مقبولة أو شاذة	٢٠ر٠	٦ر٩٩٢	١٢ر١	٦ر٦٤١
سلوك يؤذى النفس	٤ر٧	٢ر٠٥٨	٣ر٠	٠ر٨١٧
الميل للحركة الزائدة	٥ر٧	١ر٨٢٩	٢ر٣	٠ر٨٢٣
السلوك الشاذ جنسياً	١ر٧	١ر٥٦٧	١ر٥	١ر٨٤١
الانحرافات النفسية والانفعالية	٢٤ر٦	٧ر٦٧٧	١٤ر٢	٣ر٧٠٦
استعمال الأدوية	١ر٠	١ر١٥٥	٠ر٨	١ر١٣٥

جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل

البيان / الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
السلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠٠ر٠	٥ر٠	٢ر٦٧
المدمر	بعدى	القيم السالبة	٩	٥ر٠٠	٤٥ر٠	دالة عند
العنيف ،		التساوى	–			٠ر٠١
السلوك	قبلى	القيم الموجبة	١	٥ر٨٩	٥٣ر٠٠	٢ر٦٠٨
المضاد	بعدى	القيم السالبة	٩	٢ر٠٠	٢ر٠٠	دالة عند
للمجتمع		التساوى	–			٠ر٠١
سلوك	قبلى	القيم الموجبة	١	١٠ر٠٠	١٠ر٠٠	١ر٧٩
التمرد	بعدى	القيم السالبة	٩	٥ر٠٠	٤٥ر٠٠	غير دالة
والعصيان		التساوى	–			
سلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٣٧٩
لايوثق به	بعدى	القيم السالبة	٧	٤ر٠٠	٢٨ر٠٠	دالة عند
		التساوى	٣			٠ر٠٥
الانسحاب	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٨٠٩
	بعدى	القيم السالبة	١٠	٥ر٥٠	٥٥ر٠٠	دالة عند
		التساوى	–			٠ر٠١
السلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٨٠٧
النمطى	بعدى	القيم السالبة	١٠	٥ر٥٠	٥٥ر٠٠	دالة عند
واللزمات		التساوى	–			٠ر٠١
السلوك	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٦٩٤
الاجتماعى	بعدى	القيم السالبة	٩	٥ر٠٠	٤٥ر٠٠	دالة عند
غير المناسب		التساوى	١			٠ر٠١
عادات صوتية	قبلى	القيم الموجبة	–	٠ر٠٠	٠ر٠٠	٢ر٦٨٤
غير مقبوله	بعدى	القيم السالبة	٩	٥ر٠٠	٤٥ر٠٠	دالة عند
		التساوى	١			٠ر٠١

تابع / ... جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين القياسين القبلي والبعدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل

البيان / الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
عادات غير مقبولة او شاذه	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	– ١٠ –	٠٠ر٠ ٥٠ر٥	٠٠ر٠ ٠٠ر٥٥	٨٠٧ر٢ دالة عند ٠١ر٠
سلوك يؤذى النفس	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٨ ١	٥٠ر٢ ٣١ر٥	٥٠ر٢ ٥٠ر٤٢	٣٩٥ر٢ دالة عند ٠٥ر٠
الميل للحركة الزائدة	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٩ –	٠٠ر١ ٠٠ر٦	٠٠ر١ ٠٠ر٥٤	٧١٧ر٢ دالة عند ٠١ر٠
السلوك الشاذ جنسيا	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٣ ٥ ٢	٣٣ر٤ ٦٠ر٤	٠٠ر٢٣ ٠٠ر١٣	٧١٢ر٠ غير دالة
الانحرافات النفسية والانفعالية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٩ –	٠٠ر١ ٠٠ر٦	٠٠ر١ ٠٠ر٥٤	٧٠٦ر٢ دالة عند ٠١ر٠
استعمال الأدوية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ١ ٨	٠٠ر١ ٠٠ر٢	٠٠ر١ ٠٠ر٢	٤٤٧ر٠ غير دالة

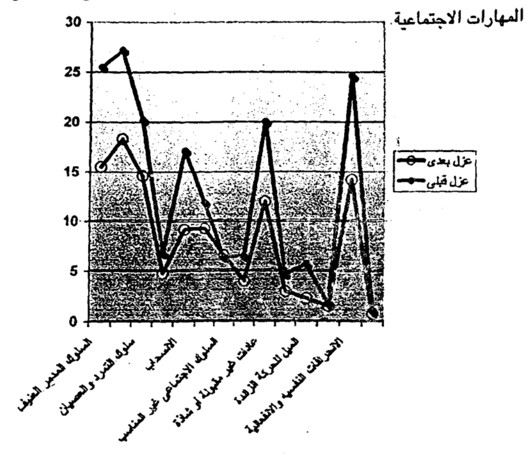
يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق جوهرية بين درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعة العزل فى القياسين القبلى والبعدى – حيث كانت معظم قيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر٠ ، وكانت قيم (Z) فى " سلوك لايوثق به" ، " سلوك إيذاء النفس" دالة

عند مستوى ٠٠٥ر٠ ، وكان " سلوك التمرد والعصيان"، "والسلوك الشاذ جنسيا"، و " استعمال الأدوية" غير دالة احصائياً ، وحيث ان متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية فى القياس البعدى أقل منها فى القياس القبلى - فهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبى للمهارات الاجتماعية الذى انعكس تأثيره فى انخفاض متوسطات هذه الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعة العزل.

التمثيل البيانى لنتائج الفرض الثامن :

يوضح شكل (١٠) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج التدريبى على المهارات الاجتماعية.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل فى القياسين القبلى والبعدى انخفاض متوسطات درجات هذه الاضطرابات السلوكية بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية - مما يدل على فعالية البرنامج .

ثانياً : مناقشة نتائج الفرض الثامن :

أوضحت نتائج هذا الفرض وجود فروق جوهرية فى الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى ، حيث كانت قيمة (Z) دالة احصائيا في جميع الاضطرابات ماعدا" سلوك التمرد والعصيان"، و " السلوك الشاذ جنسيا" ، و"استعمال الأدوية".

ولقد كانت متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة العزل فى القياس البعدى أقل منها فى القياس القبلى مما يعنى انخفاض حدة الاضطرابات السلوكية لديهم بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لديهم . وهذه النتائج تحقق صحة الفرض السابع جزئياً .

وتتفق هذه النتائج مع ما أوردته الباحثة من دراسات سابقة فى تفسير نتائج الفرض السابق.

وترى الباحثة أن انخفاض معدل الاضطرابات السلوكية لدى أطفال مجموعة العزل بعد البرنامج التدريبى لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم قد يرجع الى فعاليات البرنامج فى اكساب الأطفال المتخلفين عقليا مهارات حياتية تمكنهم من التفاعل الاجتماعى مع الآخرين : كأداء التحية ، الاستئذان، والاعتذار ، والتعاون والمشاركة وتكوين الصداقات الى جانب تدريب الاطفال على الاعتماد على النفس فى الأور الشخصية ومنها اعداد وجبة بسيطة والمحافظة على النظام والنظافة ... وما الى ذلك – وهى مهارات لازمة للطفل فى حياته اليومية ... والاهم من ذلك فان البرنامج فى سعية لتدريب الاطفال على هذه المهارات استخدم فنيات متعددة : كالنمذجة ، ولعب الدور ، والممارسة الفعلية، والحث والتلقين، والتغذية الراجعة ، والتدعيم للسلوك الايجابى فى جو يسوده الحب والود والتقبل من الباحثة – الى جانب الأنشطة المصاحبة التى اشتركت معهم الباحثة فيها – ومنها الرحلة ، والاناشيد، والاغانى، والرسم والتلوين، والالعاب ... هذا كله جعل الأطفال المتخلفين عقلياً فى هذه المجموعة يشعرون بذاتهم وكيانهم لتدعيم سلوكهم وعدم تعرضهم للفشل أو الاحباط او السخرية منهم.

وقد اشارت الدراسات النفسية الى ان اكتساب السلوك التوافقى يعتمد على قدرة الطفل على التفاعل مع متطلبات وتوقعات الاخرين فى المواقف الاجتماعية

المختلفة فالتفاعل الاجتماعى يتطلب مرسل ومستقبل وقدرة على فهم الرموز والاشارات اللغوية واستخدامها بشكل جيد ونوع من الكفاية الاجتماعية ... ومن ثم : يؤدى عدم قدرة المعاق ذهنيا على مقابلة توقعات ومتطلبات الآخرين الى الحد من عدد المواقف الاجتماعية التى يمكن ان يتعامل معها، ومع ذلك فقد نجح كثير من المتخلفين عقليا فى التعامل مع غيرهم فى مواقف كثيره ومتنوعه وذلك بعد ما خفف الآخرون من مستوى توقعاتهم ومطالبهم تجاه المعوق (رمضان القذافى : ١٩٩٦: ١٦٨).

ولعل هذا ما أدى بدوره الى انخفاض الاضطرابات السلوكية بعد البرنامج مع اكتساب الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل المهارات الاجتماعية التى تمكنهم من التفاعل الاجتماعى الناجح .

وترى الباحثة : أن عدم وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى لأطفال مجموعة العزل فى كل من : سلوك التمرد والعصيان ، والسلوك الشاذ جنسياً، واستعمال الأدويه – مرجعه بالنسبة لسلوك التمرد والعصيان الى ما قد يتعرض له الطفل فى الاقامه الداخلية بالمعهد من مواقف مليئة بالفشل والاحباط لعدم مراعاة المشرفين لقدراته وامكانياته وحاجاته ممايدفعه الى التمرد والعصيان.،..

اما عدم وجود فروق بين القياسين القبلى والبعدى فى مجال" السلوك الشاذ جنسياً" فترجعه الباحثه الى عدم انطباق متغيرات هذا المجال (ممارسة العادة السرية ، الميل للجنسية الغيرية ، السلوك غير المقبول اجتماعيا للجنسية الغيريه) على أطفال عينة الدراسة بسبب صغر أعمارهم الزمنية التى تتراوح بين ٩-١٢ سنه .. وقد توصلت نهى اللحامى (١٩٨٤) الى ان الأطفال المتخلفين عقليا بالرغم من اساليب التنشئة الاجتماعية معهم فليس لديهم اضطرابات جنسية ، على الرغم من تأكيد الأخصائيين النفسيين الى وجود بعض الاضطرابات الجنسيه لدى بعض الأطفال المتخلفين عقليا مثل تعرية الجسم بطريقة غير لائقه أثناء اللعب أو الجلوس أو اداء الانشطة.

أما عدم وجود فروق دالة احصائيا فى استعمال الأدويه لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى فمرجعه الى أن استعمال الادويه يعتبر ثابتاً لايتغير مع البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية .

الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج

أولاً: اختبار صحة الفرض التاسع:

نص الفرض التاسع على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج واقرانهم فى مجموعة العزل بعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج (فى الاتجاه الأفضل).

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثانى من مقياس السلوك التكيفى الخاص بالانحرافات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا، فى مجموعة الدمج وأقرانهم فى مجموعة العزل وذلك بعد انتهاء البرنامج التدريبى للمهارات الاجتماعية الذى طبق على كلتا المجموعتين ، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxcon ومان - ويتنى Mann - Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية للمجموعتين فى القياسين القبلى والبعدى.

بالاضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للمجموعتين (مجموعة الدمج، مجموعة العزل ، من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم فى القياسين .

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (١٨) المتوسطات والانحرفات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج

البيان / الاضطرابات السلوكية	مجموعة الدمج		مجموعة العزل	
	م	ع	م	ع
السلوك المدمر العنيف	١٦٫٨	٤٫٤١٧	١٥٫٥	٢٫٩٥٣
السلوك المضاد للمجتمع	١٧٫٤	٤٫٢٤٨	١٨٫٣	٢٫٥٨٤
سلوك التمرد والعصيان	١٣٫٣	٣٫٠٢٠	١٤٫٦	٣٫٢٧٣
سلوك لايوثق به	٥٫٥	٣٫٣٠٨	٤٫٨	١٫٦٨٧
الانسحاب	٦٫٩	١٫٩٦٣	٩٫٢	٢٫٠٤٤
السلوك النمطى واللزمات	٤٫٨	١٫٨٧٤	٦٫٣	١٫٤٩٤
السلوك الاجتماعى غير المناسب	١٫٦	٠٫٨٤٣	٣٫٦	١٫٤٣٠
عادات صوتية غير مقبولة	٢٫٠	١٫٢٤٧	٤٫٠	١٫١٥٥
عادات غير مقبولة أو شاذة	٨٫٣	٤٫٢٩٦	١٢٫١	٦٫٦٤١
سلوك يؤذى النفس	١٫٢	١٫٨١٤	٣٫٠	٠٫٨١٧
الميل للحركة الزائدة	١٫٨	١٫٣٩٨	٢٫٣	٠٫٨٢٣
السلوك الشاذ جنسياً	٠٫٣	٠٫٤٨٣	١٫٥	١٫٨٤١
الانحرافات النفسية والانفعالية	١٠٫٥	٢٫٨٠٠	١٤٫٢	٣٫٧٠٦
استعمال الأدوية	٠٫٦	٠٫٨٤٣	٠٫٨	١٫١٣٥

يتضح من الجدول السابق أن :

- جميع متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية قد انخفضت لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج فى القياس البعدى عما كانت عليه فى القياس القبلى .

جدول (١٩) نتائج اختبار ويلكوكسون ومان - ويتنى للفروق فى الاضطرابات السلوكية بين مجموعتى الدمج والعزل فى القياس البعدى

البيان / الاضطرابات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتنى	معامل W ويلكوكسون	قيمة (Z) ودلالتها
السلوك المدمر العنيف	دمج عزل	١١٫٤ ٩٫٦	١١٤٫٠ ٩٦٫٠	٤١٫٠	٩٦٫٠	٠٫٦٨٤ غير دالة
السلوك المضاد للمجتمع	دمج عزل	٩٫٥٥ ١١٫٤٥	٩٥٫٥ ١١٤٫٥	٤٠٫٥	٩٥٫٥	٠٫٧٢٣ غير دالة
سلوك التمرد والعصيان	دمج عزل	٩٫٥٠ ١١٫٥٠	٩٥٫٠ ١١٥٫٠	٤٠٫٠	٩٥٫٠	٠٫٧٦٨ غير دالة
سلوك لايوثق به	دمج عزل	١١٫٤ ٩٫٦	١١٤٫٠ ٩٦٫٦	٤١٫٠	٩٦٫٠	٠٫٦٩١ غير دالة
الانسحاب	دمج عزل	٧٫٥ ١٣٫٥	٧٥٫٠ ١٣٥٫٠	٢٠٫٠	٧٥٫٠	٢٫٣٠٢ دالة عند ٠٫٠٥
السلوك النمطى واللزمات	دمج عزل	٨٫٣٥ ١٢٫٦٥	٨٣٫٥ ١٢٦٫٥	٢٨٫٥	٨٣٫٥	١٫٦٥٩ غير دالة
السلوك الاجتماعى غير المناسب	دمج عزل	٦٫٦٥ ١٤٫٣٦	٦٦٫٥ ١٤٣٫٥	١١٫٥	٦٦٫٥	٣٫٠١٩ دالة عند ٠٫٠١
عادات صوتية غير مقبولة	دمج عزل	٦٫٦٥ ١٤٫٣٥	٦٦٫٥ ١٤٣٫٥	١١٫٥٠	٦٦٫٥	٢٫٩٨٧ دالة عند ٠٫٠١

تابع / ... جدول (١٩) نتائج اختبار ويلكوكسون ومان - ويتنى للفروق فى الاضطرابات السلوكية بين مجموعتى الدمج والعزل فى القياس البعدى

البيان / الاضطرابات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتنى	معامل W ويلكوكسون	قيمة (Z) ودلالتها
عادات غير مقبولة	دمج عزل	٨ر٥ ١٢ر٥	٨٥ر٠ ١٢٥ر٠	٣٠ر٠	٨٥ر٠	١ر٥٢ غير دالة
سلوك يؤذى النفس	دمج عزل	٦ر٦٥ ١٤ر٣٥	٦٦ر٥ ١٤٣ر٥	١١ر٥	٦٦ر٥	٢ر٩٦ دالة عند ٠١ر٠
الميل للحركة الزائد	دمج عزل	٨ر٧ ١٢ر٣	٨٧ر٠ ١٢٣ر٠	٣٢ر٠	٨٧ر٠	١ر٤٤١ غير دالة
السلوك الشاذ جنسيا	دمج عزل	٨ر٢٥ ١٢ر٧٥	٨٢ر٥ ١٢٧ر٥	٢٧ر٥	٨٢ر٥	١ر٨٧٩ غير دالة
الانحرافات النفسية والانفعالية	دمج عزل	٧ر٤٥ ١٣ر٥٥	٧٤ر٥ ١٣٥ر٥	١٩ر٥	٧٤ر٥	٢ر٣٤٢ دالة عند ٠٥ر٠
استعمال الأدوية	دمج عزل	١٠ر٢ ١٠ر٨	١٠٢ر٠ ١٠٨ر٠	٤٧ر٠	١٠٢ر٠	٢٥٨ر غير لالة

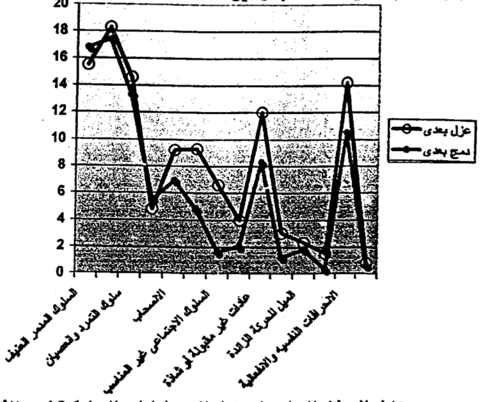
يتضح من الجدول السابق :

- عدم وجود فروق جوهرية بين معظم متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعتى الدمج والمعزل بعد انتهاء البرنامج - حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائياً.

- وجود فروق جوهرية فى درجات الانسحاب، والسلوك الاجتماعى غير المناسب، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وسلوك إيذاء النفس، والانحرافات النفسية الانفعالية بين المجموعتين ... وحيث ان متوسطات درجات هذه الاضطرابات لدى مجموعة العزل اعلى منها لدى مجموعة الدمج - من ثم : فان تأثيرات البرنامج قد انعكست على انخفاض متوسطات هذه الاضطرابات لدى مجموعة الدمج عنها لدى اطفال مجموعة العزل .

التمثيل البيانى لنتائج الفرض التاسع:

يوضح شكل (١١) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعتى الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج التدريبى لتنمية المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى كل من مجموعتى الدمج والعزل تقارب درجات المجموعتين بعد البرنامج التدريبى على المهارات الاجتماعية ، مما يدل على فعالية البرنامج فى خفض الاضطرابات السلوكية بصرف النظر عن نظام رعاية المتخلفين عقليا .

ثانياً : مناقشة نتائج الفرض التاسع :

توصلت نتائج هذا الفرض الى "عدم وجود فروق جوهرية فى معظم الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج التدريبى لتنمية المهارات الاجتماعية".

وقد وجدت فروق جوهرية بين المجموعتين فى بعض الاضطرابات السلوكية هى : الانسحاب، السلوك الاجتماعى غير المناسب، العادات الصوتية غير المقبولة ، سلوك ايذاء النفس، والانحرافات النفسية والانفعالية حيث كانت الفروق لصالح مجموعة العزل أو كانت متوسطات درجاتهم أعلى منها لدى أطفال مجموعة الدمج – ومن ثم يمكن القول : بأن تأثيرات البرنامج على أطفال مجموعة الدمج كان أكثر من تأثيره على مجموعة العزل.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض التاسع جزئياً خاصة فيما يتعلق بالنتيجة الثانية.

وترى الباحثة ان عدم وجود فروق دالة احصائياً فى معظم الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعتى الدمج والعزل يرجع الى عاملين :

أولهما : التأثيرات المشتركة للبرنامج:

حيث ركز البرنامج على تنمية المهارات الإجتماعية لكلتا المجموعتين وانعكس ذلك على انخفاض الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعتى الدمج والعزل معاً خاصة الاضطرابات السلوكية الحادة ومنها: السلوك المدمر والعنيف، والسلوك المضاد للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لايوثق به ، والعادات غير المقبولة، والميل للحركة الزائدة .. ولعل هذا مرده الى فعاليات البرنامج الذى ركز على المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل الاجتماعى الذى جعل الأطفال فى كلتا المجموعتين أكثر قدرة على التفاعل الايجابى بدون ان يصدر منهم اضطرابات فى السلوك نتيجة لعدم تعرضهم للاحباط والفشل فى التفاعل الاجتماعى.

وثانيهما : طبيعة نظام رعاية المتخلفين عقلياً :

فكما سبق أن اوضحت الباحثة : فان معظم ظروف رعاية المتخلفين عقلياً متشابهة سواء في معهد التربية الفكرية أو فى الفصول - فالفصول الملحقة هى صورة اخرى من النظام السائد فى معهد التربية الفكرية ولايوجد دمج حقيقى بين الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال العاديين الا فى المبنى المدرسى فقط دون اشتراك بين المتخلفين عقليا والعاديين فى آية أنشطة مما يجعل هذا النظام من مظاهر الدمج شكلاً بلا موضوع .. وأن برنامج الدمج الذى أجرته الباحثة - فى رأيها - كان محدوداً ، اذ كانت تستغرق جلسة الدمج حوالى ٤٥ دقيقه فقط ، لمدة ثلاث مرات أسبوعياً طوال شهرين فقط .. ومن ثم :

فان الباحثة ترى أن وجود دمج مدرسى حقيقى فى الانشطة المدرسية والاكاديمية ضرورة لتنمية مهارات الأطفال المتخلفين عقليا حيث ينعكس على تفاعلاتهم فى المجتمع ويؤدى الى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم.

أمابخصوص النتيجة الثانية وهى تفوق الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج من حيث انخفاض الاضطرابات المرتبطة : بالانسحاب ، والسلوك الاجتماعى غير المناسب ، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وسلوك ايذاء النفس، والانحرافات النفسية والانفعالية ، فهذايدل على انعكاس فعاليات البرنامج بتنمية المهارات الاجتماعية المستخدم فى الدراسة الحالية بصورة أكبر على سلوكيات أطفال مجموعة الدمج ... فالدمج مع الأطفال العاديين من شأنه ان يخرج الأطفال المتخلفين عقلياً من عزلتهم ويقلل من احساسهم بالوحدة والانسحاب ، ويقضى على السلوك الاجتماعى غير المناسب... ومن خلال القدوة وتقليد سلوك الأطفال العاديين تقل سلوكيات الاطفال المتخلفين عقليا غير المقبولة مثل العادات الصوتية غير المقبولة وسلوك ايذاء الذات ... ولعل الدمج مع الأطفال العاديين من شأنه اشعار الأطفال المتخلفين عقلياً بالاحساس بالتقبل الاجتماعى من أقرانهم العاديين وأنهم يشتركون معهم على قدم المساواة فى أنشطة فعالة وايجابية ويشعرهم بقيمة الذات

وهذا من شأنه يؤدى إلى خفض الاضطرابات النفسية - الانفعالية - وهذا مالم يظهر لدى أطفال مجموعة العزل.

وتتفق نتائج هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسات بوتنام وأخرين Put-nam et al (١٩٨٩) من انخفاض مستوى ظهور السلوكيات غير المرغوبة لدى أطفال الدمج عنه لدى الأطفال المنعزلين ودراسة رودن rowden (١٩٩٠) التى وجدت انخفاضاً فى السلوكيات العدوانية نحو الاشراف، وكذا انخفاض السلوك السلبى نحو الاقران ... كما وجدت ملك عبد العزيز (١٩٩٣) ان السلوك المدمر العنيف وسلوك التمرد والعصيان ، وسلوك لايوثق به يرتبط بتفاعل اتجاه الاباء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى .

الفروق فى الاضطرابات السلوكية لدى مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة

أولاً: اختبار صحة الفرض العاشر:

نص الفرض العاشر على أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال المتخلفين عقليا فى مجموعتى الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة ومتوسطات درجاتهم بعد مرور شهرين من المتابعة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثانى من مقياس السلوك التكيفى (الانحرافات

السلوكية) للأطفال المتخلفين عقلياً فى المجموعتين التجريبيتين (مجموعتى الدمج والعزل) بعد انتهاء البرنامج التدريبى على المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين ، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للاضطرابات السلوكية لنفس المجموعتين بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (فترة المتابعة)... وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxcon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة من المجموعتين على حدة فى القياسين البعدى والتتبعى.

بالاضافة لذلك : فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة فى القياسين البعدى والتتبعى من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة على حدة

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية فى درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعتى الدمج والعزل فى القياسين البعدى والتتبعى

البيان / الاضطرابات السلوكية	مجموعــة الدمــج				مجموعــة العـزل			
	القياس البعدى		القياس التتبعى		القياس البعدى		القياس التتبعى	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
السلوك المدمر العنيف	١٦ر٨٠٠	٤ر٤١٧	١٨ر٥٠٠	٣ر٨٠٨	١٥ر٥	٢ر٩٥٢	١٨ر٧٠٠	٥ر٢٥٠
السلوك المضاد للمجتمع	١٧ر٤٠٠	٤ر٢٤٨	١٨ر٨٠٠	٤ر٨٠٣	١٨ر٣	٢ر٥٨٤	٢١ر٤٠٠	٤ر٧٦٦
سلوك التمرد والعصيان	١٣ر٢٠٠	٣ر٠٢٠	١٣ر١٠٠	٣ر٤٧٩	١٤ر٦	٣ر٢٧٣	١٨ر٠٠٠	٢ر٤٠٤
سلوك لايوثق به	٥ر٥٠٠	٣ر٣٠٨	٤ر٨٠٠	١ر٧٥١	٤ر٨	١ر٦٨٦	٦ر٥٠٠	٢ر١٢١
الانسحاب	٦ر٩٠٠	١ر٦٦٣	٨ر١٠٠	٢ر٢٣٤	٩ر٢	٢ر٠٤٤	١٢ر٥٠٠	٢ر٢٢٤
السلوك النمطى واللزمات	٤ر٨٠٠	١ر٨٧٤	٥ر٥٠٠	٢ر٠٦٨	٩ر٣	١ر٤٩٤	٧ر٣٠٠	٢ر٢١٤
السلوك الاجتماعى غير المناسب	١ر٦٠٠	٠ر٨٤٣	٢ر٣٠٠	١ر٢٥٢	٦ر٦	١ر٤٣٠	٥ر١٠٠	٠ر٩٩٤
عادات صوتية غير مقبولة	٢ر٠٠٠	١ر٢٤٧	٢ر٧٠٠	١ر٣٣٨	٤ر٠	١ر١٥٥	٤ر٥٠٠	١ر٠٨٠
عادات غير مقبولة أو شاذة	٨ر٣٠٠	٤ر٢٩٦	١٠ر١٠٠	٤ر٥٠٨	١٢ر٠	٦ر٦٤١	١٤ر٤٠٠	٥ر٩٢٩
سلوك يؤذى النفس	١ر٢٠٠	١ر٨١٤	١ر٧٠٠	١ر٧٠٣	٢ر٠	٠ر٨٠٧	٣ر٨٠٠	١ر٣١٧
الميل للحركة الزائدة	١ر٨٠٠	١ر٣٩٩	٢ر١٠٠	٠ر٧٣٨	٢ر٣	٠ر٨٢٣	٢ر٩٠٠	١ر٢٨٧
السلوك الشاذ جنسياً	٠ر٣٠٠	٠ر٤٨٣	١ر١٠٠	١ر١٠١	١ر٥٠	١ر٨٤١	٠ر٩٠٠	٠ر٩٩٤
الانحرافات النفسية الانفعالية	١٠ر٥٠٠	٢ر٧٩٩	١٥ر٨٠٠	٣ر٢٩٣	١٤ر٢	٣ر٧٠٦	١٨ر٨٠٠	٣ر٠٨٤
استعمال الأدوية	٠ر٦٠٠	٠ر٨٤٣	٠ر٨٠٠	٠ر٩١٩	٠ر٨	١ر١٣٥	٠ر٧٠٠	٠ر٨٢٣

يتضح من الجدول السابق ان :

- معظم متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج فى القياس البعدى تتقارب مع متوسطات درجاتهم فى القياس التتبعى.
- معظم متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل قد أرتفعت فى القياس التتبعى (بعد مرور شهرين من توقف البرنامج) عن متوسطات درجات هذه الاضطرابات فى القياس البعدى.

جدول (٢١) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية بين القياسين البعدى والتتبعى لاطفال مجموعة الدمج

البيان الاضطرابات السلوكية	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها	البيان الاضطرابات السلوكية	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
السلوك المدمر والعنيف	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	١ ٨ ١	٨ر٥٠ ٤ر٥٦	٨ر٥٠ ٣٦ر٥٠	١ر٦٨١ غير دالة	عادات صوتيه غير مقبولة	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٢ ٥ ٣	٢ر٥٠ ٤ر٦٠	٥ر٠٠ ٢٣ر٠٠	١ر٥٥٢ غير دالة
السلوك المضاد للمجتمع	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٢ ٧ ١	٤ر٠٠ ٥ر٢٩	٨ر٠٠ ٣٧ر٠٠	١ر٧٥٥ غير دالة	عادات غير مقبوله أو شاذه	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	١ ٧ ٢	٣ر٠٠ ٤ر٧١	٣ر٠٠ ٣٣ر٠٠	٢ر١٥٧ دالة عند ٠ر٠٥
سلوك التمرد والعصيان	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٥ ٤ ١	٥ر٠٠ ٥ر٠٠	٢٥ر٠٠ ٢٠ر٠٠	٠ر٣٠٢ غير دالة	سلوك يؤذى النفس	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٢ ٥ ٣	٣ر٠٠ ٤ر٤٠	٦ر٠٠ ٢٢ر٠٠	١ر٤٠٦ غير دالة
سلوك لايوثق به	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٧ ٢ ١	٤ر٤٣ ٧ر٠٠	٣١ر٠٠ ١٤ر٠٠	١ر٠٢ غير دالة	الميل للحركة الزائدة	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٣ ٦ ١	٥ر٣٣ ٤ر٨٣	١٦ر٠٠ ٢٩ر٠٠	٠ر٧٩٦ غير دالة
الانسحاب	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	١ ٧ ٢	٢ر٠٠ ٤ر٨٦	٢ر٠٠ ٣٤ر٠٠	٢ر٢٨٠ دالة عند ٠ر٠٥	السلوك الشاذ جنسيا	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	– ٥ ٥	٠ر٠٠ ٣ر٠٠	٠ر٠٠ ١٥ر٠٠	٢ر٠٦٠ دالة عند ٠ر٠٥
السلوك النمطى واللزمات	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٣ ٦ ١	٤ر٨٣ ٥ر٠٨	١٤ر٥٠ ٣٠ر٥٠	٠ر٩٥٥ غير دالة	الانحرافات النفسية والانفعالية	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	١ ٩ –	٢ر٥٠ ٥ر٧٢	٢ر٥٠ ٥١ر٥٠	٢ر٤٥٣ دالة عند ٠ر٠٥
السلوك الاجتماعي غير المناسب	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٢ ٤ ٤	٢ر٥٠ ٤ر٠٠	٥ر٠٠ ١٦ر٠٠	١ر١٨٦ غير دالة	استعمال الأدوية	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	١ ٣ ٦	٢ر٥٠ ٢ر٥٠	٢ر٥٠ ٧ر٥٠	١ر٠٠٠ غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- عدم وجود فروق جوهرية فى معظم الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج فى القياسين البعدى والتتبعى - حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائياً.

- وجود فروق جوهرية فى أربع اضطرابات سلوكية فقط لدى الاطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج فى القياسين البعدى والتتبعى هى : الانسحاب ، عادات غير مقبولة أوشاذه ، السلوك الشاذ جنسيا، الانحرافات النفسية والانفعالية... ونظراً : لارتفاع متوسط هذه الاضطرابات فى القياس التتبعى - فهذا دليل على انتكاس الاطفال لهذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

جدول (٢٢) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين القياسين البعدى والتتبعى لاطفال مجموعة العزل

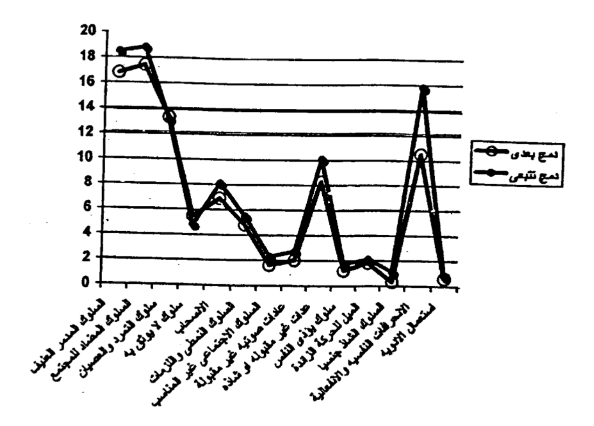
البيان الاضطرابات السلوكية	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها	البيان الاضطرابات السلوكية	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالتها
السلوك المدمر والعنيف	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٨ ٢ –	٦ر٠٠ ٣ر٥٠	٤٨ر٠٠ ٧ر٠٠	٢ر٠٩٨ دالة عند ٠ر٠٥	عادات صوتيه غير مقبولة	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٤ ٢ ٤	٤ر٠٠ ٢ر٥٠	١٦ر٠٠ ٥ر٠٠	١ر١٨٦ غير دالة
السلوك المضاد للمجتمع	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٨ ٢ –	٦ر٣٨ ٢ر٠٠	٥١ر٠٠ ٤ر٠٠	٢ر٤٠٨ دالة عند ٠ر٠٥	عادات غير مقبوله أو شاذه	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٧ ١ ٢	٤ر٣٦ ٥ر٥٠	٣٠ر٥٠ ٥ر٥٠	١ر٧٦١ غير دالة
سلوك التمرد والعصيان	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٨ ٢ –	٦ر١٣ ٣ر٠٠	٤٩ر٠٠ ٦ر٠٠	٢ر٢ دالة عند ٠ر٠٥	سلوك يؤذى النفس	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٦ ٢ ٢	٥ر٠٠ ٣ر٠٠	٣٠ر٠٠ ٦ر٠٠	١ر٧٢٥ غير دالة
سلوك لايوثق به	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٧ ١ ٢	٤ر٨٦ ٢ر٠٠	٣٤ر٠٠ ٢ر٠٠	٢ر٢٦٦ دالة عند ٠ر٠٥	الميل للحركة الزائدة	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٤ ١ ٥	٣ر٠٠ ٣ر٠٠	١٢ر٠٠ ٣ر٠٠	١ر٢٢٥ غير دالة
الانسحاب	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٩ ١ –	٥ر٣٩ ٦ر٥٠	٤٨ر٥ ٦ر٥	٢ر١٤٨ دالة عند ٠ر٠٥	السلوك الشاذ جنسيا	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٢ ٣ ٥	٢ر٥٠ ٣ر٣٣	٥ر٠٠ ١٠ر٠٠	٠ر٧٠٧ غير دالة
السلوك النمطى واللزمات	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٧ ٢ ١	٤ر٧١ ٦ر٠٠	٣٣ر٠٠ ١٢ر٠٠	١ر٢٥٩ غير دالة	الانحرافات النفسية والانفعالية	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٨ ٢ –	٦ر٠٦ ٣ر٢٥	٤٨ر٥٠ ٦ر٥٠	٢ر١٤٩ دالة عند ٠ر٠٥
السلوك الاجتماعى غير المناسب	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	٨ ٢ –	٥ر٨٨ ٤ر٠٠	٤٧ر٠٠ ٨ر٠٠	٢ر٠٠٧ دالة عند ٠ر٠٥	استعمال الأدوية	بعدى تتبعى	الرتب الموجبة الرتب السالبة التساوى	١ ١ ٨	١ر٠٠ ٢ر٠٠	١ر٠٠ ٢ر٠٠	٠ر٤٤٧ غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- وجود فروق جوهرية لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدى والتتبعى فى معظم الاضطرابات السلوكية حيث كانت قيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ فى سبع من هذه الاضطرابات هى : السلوك المدمر والعنيف، والسلوك المضاد للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لايوثق به، والانسحاب، والسلوك الاجتماعى غير المناسب، والانحرافات النفسية والانفعالية.. وحيث أن متوسطات درجات القياس التتبعى فى هذه الاضطرابات أعلى منه فى القياس البعدى (فهذا يدل على زيادة هذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).
- عدم وجود فروق جوهرية لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدى والتتبعى فى سبع اضطرابات سلوكية ، حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائيا هى : السلوك النمطى واللزمات، عادات صوتية غير مقبولة ، عادات غير مقبولة أو شاذه، سلوك إيذاء النفس، الميل للحركة الزائدة ، السلوك الشاذ جنسيا، استعمال الأدوية - مما يدل على ثبات هذه الاضطرابات فى القياسين.

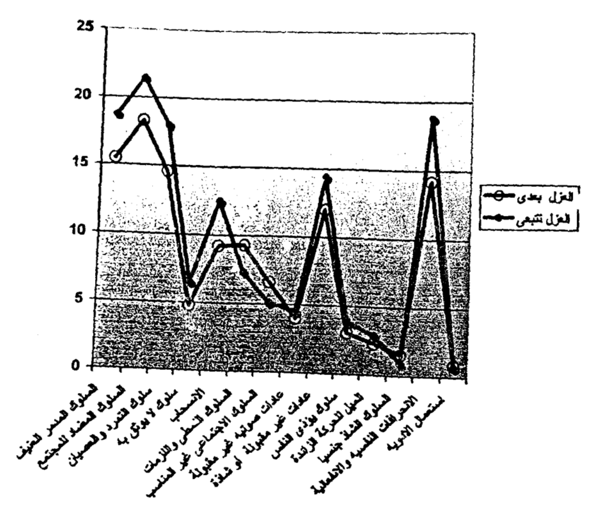
التمثيل البيانى لنتائج الفرض العاشر:

يوضح شكل (١٢) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بعد انتهاء البرنامج التدريبى للمهارات الاجتماعية ، ومتوسطات درجاتهم فى القياس التتبعى لهذه الاضطرابات .



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج تقارب متوسطات درجات القياسين البعدى والتتبعى - مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبى على المهارات الاجتماعية فى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

ويوضح شكل (١٣) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد انتهاء البرنامج التدريبى على المهارات الاجتماعية ، ومتوسطات درجاتهم فى القياس التتبعى لهذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.



يتضح من خلال التمثيل البيانى لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل ارتفاع متوسطات درجات القياس التتبعى عن متوسطات درجات القياس البعدى - مما يدل على عدم استمرارية فعالية البرنامج بعد توقفه حيث عادت الاضطرابات السلوكية للارتفاع بعد مرور شهرين من المتابعة .

ثانياً: مناقشة نتائج الفرض العاشر:

أظهرت النتائج :

- عدم وجود فروق جوهرية فى معظم الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، فى مجموعة الدمج بين القياسين البعدى والتتبعى ماعدا: الانسحاب، والعادات غير المقبولة والشاذة ، والسلوك الشاذ جنسيا والانحرافات النفسية والانفعالية التى أظهرت فروقا جوهرية بين القياسين البعدى والتتبعى وكانت

الفروق لصالح القياس التتبعى حيث ارتفعت متوسطات درجاتهم بعد توقف البرنامج

- أما بالنسبة لمجموعة العزل : فقد أظهرت عدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعى فى سبع اضطرابات هى : السلوك النمطى واللزمات ، وعادات صوتية غير مقبولة، وعادات غير مقبولة أوشاذة ، وسلوك ايذاء النفس، والميل للحركة الزائدة ، والسلوك الشاذ جنسيا، واستعمال الادوية... فى حين وجدت فروق جوهرية بين القياسين فى السلوك المدمر والعنيف، والسلوك المضاد للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لايوثق به ، والانسحاب ، والسلوك الاجتماعى غير المناسبة والانحرافات النفسية والانفعالية - وكانت الفروق لصالح القياس التتبعى حيث ارتفعت متوسطات هذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض العاشر جزئياً .

وتفسيراً لهذه النتائج فانه يمكن القول بأن تأثير البرنامج قد استمر لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج لفترة اطول مما أستمر لدى أطفال مجموعة العزل فى خفض الاضطرابات.

غير ان طبيعة الاطفال المعاقين عقلياً غالبا ما يتعرضوا للاحباط نتيجة لقصور الاداء الوظيفى لديهم، وبالتالى يتعرضون لتوقع الفشل الذى يزيد من الاضطرابات السلوكية لديهم (احمد عبدا لرحمن زيدان : ١٩٩٣، ٣١) .. ومن ثم : فان وقوع الطفل المتخلف عقليا فى فشل برغم من محاولات تخطيه دون ادراكه لأسباب الفشل، وتكرار هذا الفشل فى المواقف الجديدة - كل ذلك يدعم الشعور بالفشل السابق ويقوى توقعه للفشل فى المواقف التالية (فتحى عبد الرحيم :١٩٨٨، ١٥٣) ، كما أن استجابة الآخرين لموقف فشل الطفل تقوى وتدعم من شعوره بالفشل فى المواقف التالية أكثر فاكثر مما يجعله يتوقع الفشل فيلجأ إلى العدوان او الانسحاب أو التردد، كرد فعل للشعور بالدونية أو دفاعاً عن النفس، ولدى انفعالاته العامة إما البلادة أو التهور أو الانفجار (كمال مرسى : د.ت ، ١٢٢) ، ومن ثم : وجدت انتكاسة لبعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى كل من مجموعتى الدمج والعزل على حد سواء وان اختلفت نوعية الاضطرابات السلوكية التى ارتد اليهاأطفال كل مجموعة.

- فاذا كان أطفال مجموعة الدمج قد انتكسوا الى الانسحاب والعادات غير المقبولة أو الشاذة والانحرافات النفسية والانفعالية - فمرجع ذلك الى توقف فعاليات الدمج مع الأطفال العاديين فعادوا الى عزلتهم وانسحابهم وظهرت لديهم العادات غير المقبولة أو الشاذة لانعدام القدوة من الأقران العاديين الذين كانوا يكتسبون منهم السلوكيات الايجابية ، وانعكس ذلك على شيوع الاضطرابات النفسية والانفعالية.

- وعلى العكس فان أطفال مجموعة العزل قد انتكسوا الى السلوك النمطى واللزمات ، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وعادات غير مقبولة أوشاذة ، وسلوك ايذاء النفس، والميل إلى الحركة الزائدة ، والسلوك الشاذ جنسياً ، واستعمال الادوية - وكلها اضطرابات سلوكية ناتجة عن انعدام الرقابة من المشرفين مما يحتاج معه الى تدخل علاجي لخفض هذه الاضطرابات مع متابعة مستمرة من المشرفين القائمين على رعاية أطفال هذه الفئة.

وأخيراً : ترى الباحثة : أنه لضمان استمرارية فعالية البرامج التدريبية للأطفال المتخلفين عقليا فلابد من تنشيط المهارات التى يتم اكتسابها فى اى برنامج وذلك بعد مرور فترة مناسبة (كل شهرين مثلا) لضمان استمرار فعالية أنشطة البرنامج ، وتنمية المهارات التى تم التدريب عليها لبقاء اثرها ، واستفادة الأطفال المتخلفين عقليا منها.

ملخص النتائج

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتهايجدر أن تعرض الباحثة فيما يلى موجزاً لهذه النتائج :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى جميع درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين القبلى والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى .

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القباسين القبلى والبعدى - ماعدا مهارة تدبير الأمور والتصرف فلم تكن الفروق فيها دالة بين القياسين.

٣- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى جميع درجات المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج من الاطفال المتخلفين عقلياً بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة الضابطة - وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج.

٤- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى جميع درجات المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل من الأطفال المتخلفين عقليا بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة الضابطة - وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل .

٥- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات جميع المهارات الاجتماعية بين مجموعتى الدمج والعزل من الاطفال المتخلفين عقليا فى القياس البعدى.

٦- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى معظم درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين القبلى والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات).

٧- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى معظم درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات).

٨- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معظم درجات الاضطرابات السلوكية

لدى الاطفال المتخلفين عقليا فى مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج - فيما عدا درجات الانسحاب ، السلوك الاجتماعى غير المناسب ، العادات الصوتية غير المقبولة ، سلوك ايذاء النفس ، الانحرافات النفسية الانفعالية حيث وجدت فروق دالة احصائية بين المجوعتين - وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات بعد البرنامج).

٩- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج بين القياسين البعدى والتتبعى .

١٠- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين البعدى والتتبعى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى (أى تقهقر مستوى المهارات الاجتماعية لديهم بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).

١١- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى معظم الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين البعدى والتتبعى . فيما عدا أربعة اضطرابات كانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعى (بارتفاع متوسطات هذه الاضطرابات) .

١٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى سبعة اضطرابات سلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل بين القياسين البعدى والتتبعى هى : السلوك المدمر والعنيف ، السلوك المضاد للمجتمع ، سلوك التمرد والعصيان ، سلوك لايوثق به ، الانسحاب، السلوك الاجتماعى غير المناسب ، الانحرافات النفسية والانفعالية - وكانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعى (بارتفاع متوسطات هذه ا لاضطرابات) .. فى حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية فى بقية الاضطرابات بين القياسين البعدى والتتبعى لمجموعة العزل.

توصيات الدراسة

فى ضوء إجراءات الدراسة وما توصلت إليه الباحثة من نتائج وما قدمته من تفسيرات، وما واجهته من مشكلات خلال تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية، فإنها تعرض فيما يلى بعض التوصيات التى يمكن أن يكون لها قيمتها للعاملين مع الأطفال المتخلفين عقلياً.

ويمكن تلخيص هذه التوصيات فيما يلى :

أولا : فى مجال إعداد المعلمين :

توصى الدراسة بحث الجامعات على تطوير برامج التربية الخاصة القائمة وزيادة اقسام التربية الخاصة بالجامعات لاعداد المتخصصين الذين يعملون مع ذوى الحاجات الخاصة بصفة عامة - واعداد الكوادر البشرية المؤهلة على اختلاف أنواعها التى تتمكن من العمل فى فصول الدمج على وجه الخصوص والعمل على تبسيط أساليب التعامل مع هذه الفئات عمليا ووضع برامج عملية لأساليب الدمج السليمة .

ثانياً : فى مجال التربية الخاصة :

١- توصى الدراسة بضرورة إعداد البرامج التربوية والاجتماعية لاخراج ذوى الاحتياجات الخاصة من عزلتهم وإعادة دمجهم فى المجتمع من خلال برامج ترفيهية تقام بشكل دورى فى داخل مدارسهم تمهيدا لاخراجهم الى المجتمع الكبير وهم أكثر ثقة بأنفسهم وتقبلا لواقعهم وقدراتهم على التعايش معه بنجاح ثم توثيق الصلة بين المعاق وأسرته ومجتمعه .

٢- بالنسبة لطبيعة الاعاقة العقلية الخاصة التى تختلف عن بقية الإعاقات توصى الدراسة بضرورة تحديد الشكل الذى يتم عليه الدمج (هل هو دمج اجتماعى أم دمج أكاديمى).

٣- توصى الدراسة بأهمية التطبيق الفعلى لتجربة الدمج داخل المدارس لا أن يكون وجود الأطفال المتخلفين عقليا فى الفصول الملحقة وجوداً شكلياً وأن يسمح الدمج بالتفاعل الاجتماعى للطفل العادى مع الطفل المتخلف عقليا.

٤- توصى الدراسة بأن يتم الدمج فى سن صغير - وأهمية اشتراك الأطفال العاديين مع المعاقين عقليا فى الأنشطة التى تسمح بالتفاعل الاجتماعى الايجابى واكتساب الطفل المعاق المهارات الاجتماعية ، وتعديل الاتجاهات السلبية نحو المعاقين عقليا .

٥- يجب ألا يفهم من الدمج أنه مجرد حضور الأطفال المعاقين عقليا فى نفس فصول العاديين فقط بل هو محاوله لمساعدتهم للنمو إجتماعيا وشخصياً من خلال الاتصال والتفاعل مع أقرانهم العاديين - وهذا يتطلب احداث تغيير شامل فى نظام الدراسة والمناهج وطرق التعليم المستخدمة ، وطرق تقييم كل من العاديين والمعاقين عقليا (الداخلين فى تجربة الدمج) ، وأن يكون النظام التعليمى أكثر مرونة بما يسمح بالاندماج الاجتماعى بين المعاقين عقليا والعاديين.

٦- التأكيد على أهمية وجود فريق العمل المتكامل فى المدرسة العادية التى يجرى فيها الدمج لتقديم أفضل الخدمات والبرامج الممكنة لذوى الاحتياجات الخاصة والتأكيد على الأخذ بعين الاعتبار تجهيز المدارس بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وغرف المصادر التى تعوض النقص فى قدرات المتخلفين عقليا وتساعدهم فى متابعة أقرانهم العاديين.

ثالثا :توصيات للأسرة:

١- توصى الدراسة بضرورة توعية آباء الأطفال المتخلفين عقليا لتقبل فكرة دمج أبناءهم مع الأطفال العاديين لصالح المعاق عقليا.

٢- ضرورة توعية آباء الأطفال العاديين لتقبل فكرة الدمج وأن تفاعل أبناءهم مع المتخلفين عقليا لايسبب لهم أى ضرر بل بالعكس يسهم فى تنمية الاتجاهات الانسانية الايجابية ويؤدى الى بناء شخصية متكاملة متوافقة من الناحية النفسية .

٣- توثيق الصلة بين المعاق عقلياً وأسرته ووضع خطة تدريب مبسطة لتعريف الأسرة بالأسلوب الأمثل للتفاعل مع اعاقة الإبن ومساعدته على الاعتماد على نفسه لتكون الأسرة أكثر تقبلا له وقدرة على تحمل مسئولياتها تجاهه مع دعمها

بشتى الوسائل لرعاية الأبن المعاق بدلا من الاعتماد الكلى على المدرسة ، أو إخفائه عن أعين الناس .

رابعاً : توصيات لوسائل الأعلام :

١- توصى الدراسة بضرورة إعداد نشرات إعلامية توجيهية إرشادية للمجتمع عن كيفية التعامل مع نوى الحاجات الخاصة ومنهم المعاقين عقليا - بواقعية خالية من أساليب العطف والشفقه أو السخرية أحيانا حفاظا على معنوية الانسان المعاق وزيادة ثقته بنفسه حتى لايشعر بوجود فروق فى التعامل بين الانسان المعاق والإنسان العادى .

٢- ترتيب حملة توعية اعلامية تثقيفية لجميع فئات المجتمع حول الاعاقة والتعامل مع المعاق وتقبل الدمج .

٣- تنبيه المجتمع لتقبل فكرة الدمج وما يحتاجه من تشريعات وقوانين تعليمية تنظم تنفيذه ، وتطوير سياسة تربوية جديدة على نمط النظام الأمريكى " التربية للجميع" ، "المدرسة الشاملة" ، " مجتمع الجميع" ، مما يعنى الحياة فى بيئة اجتماعية متكاملة - وهى حق لكل مواطن مهما اختلفت ظروفه وحاجاته ومتطلباته عن الآخرين .

والواضح أن دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية لازالت فكرة جديدة فى مصر تحتاج الى وقت طويل وجهد مكثف لكى يتقبلها العاملون فى التربية العامة والتربية الخاصة ويتقبلها آباء ومعلمى الأطفال العاديين والمعاقين على حد سواء ويتقبلها كل من الأطفال العاديين والمعاقين أنفسهم .

خامساً : توصيات للباحثين

إنطلاقا مما تناولته الدراسة الحالية حول فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا - تقترح الباحثة بعض البحوث لتكملة ما بدأته الدراسة الحالية - ومنها :

١- فعالية اللعب الجماعى الموجه بنظام الدمج فى تحسين السلوك التوافقى للأطفال

المتخلفين عقليا.

٢- فعالية الدمج بين الأطفال المتخلفين عقليا والعاديين فى تحسين مهاراتهم مثل : الأداء اللغوى، الأداء الفنى (الرسم والتشكيل)، الأداء الموسيقى، الأداء الرياضى...الخ .

٣- دراسة لتطبيق نظام الدمج على اعاقات أخرى والتعرف على فعاليته ونظامه .

٤- دراسة تقييميه لنظام الدمج فى الدول المختلفة للاستفادة منها فى تطبيقها فى مصر.

٥- تطبيق برنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستخدمه فى الدراسة الحالية على فئات أخرى من ذوى الاحتياجات الخاصة للتعرف على مدى فعاليته وحدوده مع كل فئة من فئات الاعاقات.

٦- فعالية برنامج ارشادى للأطفال العاديين لتعديل فكرة الدمج مع الأطفال المتخلفين عقليا.

٧- فعالية برنامج إرشادى لتعديل اتجاهات الآباء العاديين نحو فكرة الدمج ونحو المتخلفين عقليا .

٨- فعالية برنامج إرشادى لخفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

المراجع

١- أحمد سامى محمد (١٩٩٠) : **جهود وزارة التربية والتعليم فى مجال الاعاقة العقلية ،** مؤتمر مستقبل خدمة المعاق فى مصر وخاصة المعاق عقليا. القاهرة : كريتاس، مصر

٢- أحمد عباس عبدالله (١٩٩٨) دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين : بعض المفاهيم والاعتبارات وغيض من حكم الدراسات. **ندوة تجارب دمج الاشخاص نوى الاحتياجات الخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى : التطلعات والتحديات،** (البحرين : جامعة الخليج العربى.، ٢-٤ مارس) ٨١-١٠٦.

٣- أحمد عبد الرحمن زيدان (١٩٩٣) : مقارنة لبرامج الرعاية الاجتماعية والنفسية المختلفة وعلاقتها بالتوافق النفسى والاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا. **رسالة ماجستير (غير منشورة)** كلية الآداب - جامعة الزقازيق.

٤- أحمد نصر الدين ، كوثر الغنتم (١٩٩٨) : أسس دمج المعاقين حركياً واتجاهات المعلم العادى نحو أسلوب الدمج . **ندوة تجارب دمج الأشخاص نوى الاحتياجات الخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى** : التطلعات والتحديات. (البحرين : جامعة الخليج العربى ، ٢- ٤ مارس) . ص ١٥٧/١٦٧

٥- أسامة سعد أبو سريع (١٩٩٣) : **الصداقة من منظور علم النفس** . عالم المعرفة (١٧٩) ، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٦- أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) : تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا بدولة قطر. **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية - جامعة الزقازيق

٧- إليانور ويتسيد لينتش ، بيتى هارولد سيمز (١٩٩٩) **التخلف العقلى : دمج الأطفال المتخلفين عقليا فى مرحلة ما قبل المدرسة (برامج وأنشطة)** . ترجمة : سمية طه جميل، هالة الجروانى، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

٨- أموال أحمد عبد الكريم (١٩٩٤) : برنامج تدريبي خاص لتعديل السلوك في رفع مستوى بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٩- أميره طه بخش (١٩٩٥) : أثر تكييف الأطفال ذوى الحاجات الخاصة مع بيئة أقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي. **المؤتمر الدولى الثانى لمركز الارشاد النفسى - جامعة عين شمس ، " الارشاد النفسى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة"** (القاهرة : ٢٥ - ٢٧ ديسمبر). ٥٤٢-٥٦٢.

١٠- ———— (١٩٩٧) : فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا. **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس ، العدد ٢١ (ج١)، ٩٧-١٣٣.

١١- أميره طه بخش (١٩٩٨) : فاعلية برنامج ارشادى فى خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم - **مجلة العلوم التربوية** - يصدرها : معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة ، العدد ١١، ١٥٧-١٩٧.

١٢- ايمان فؤاد كاشف ، عبد الصبور محمد منصور (١٩٩٨) : دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية . **المؤتمر الدولى الخامس لمركز الارشاد النفسى** - جامعة عين شمس، (القاهرة : ١-٣ ديسمبر) .

١٣- ايمان فؤاد كاشف (١٩٩٩) : فعالية برنامج للأنشطة المدرسية فى دمج الأطفال المعاقين (عقليا وسمعيا) مع الأطفال العاديين. **المؤتمر الدولى السادس لمركز الارشاد النفسى جامعة عين شمس " جودة الحياة"** (القاهرة : ١٠-١٢ نوفمبر)، ٨٢١-٨٨١.

١٤- تركى محمد تركى السبيعى (١٩٩٨) : مدى امكانية دمج الطلاب المعوقين فى المدارس العادية من عدمه فى ضوء الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلاب بمدارس التربية الخاصة والمدارس العادية. **ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى ، التطلعات والتحديات** - البحرين ٢-٤ مارس ، ٢٨٩-٣٠٩.

١٥- جمال محمد الخطيب (١٩٩٦) : **تعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة فى المدارس العادية فى الدول العربية** . عمان : اليونسكو.

١٦-جمال محمد الخطيب (١٩٩٨) مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة - **ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى : التطلعات والتحديات**، البحرين . جامعة الخليج العربى، ٢-٤ مارس ، ٥٣-٧٩.

١٧- جيستين. ى- ج ، ريتشارد . ل . ك (١٩٩٤) **التدريس الابتكارى لذوى التخلف العقلى** . ترجمة : كمال سالم سيسالم ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

١٨- حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠١) : **الاضطرابات النفسية فى الطفولة والمراهقة : الأسباب - التشخيص - العلاج** . القاهرة : دار القاهرة للطباعة ونشر الكتب.

١٩- ديان برادلى - مارغريت سيرز ، ديان سوتلك (٢٠٠٠) **الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفتيه النظرية** . ترجمة : زيدان السرطاوى، عبد العزيز الشخص ، عبد العزيز العبد الجبار ، العين : دار الكتاب الجامعى .

٢٠- رمضان محمد القذافى (١٩٩٤) : **سيكولوجية الاعاقة** طرابلس : الجامعة المفتوحة.

٢١- ———————— (١٩٩٦) **رعاية المتخلفين ذهنيا** . الاسكندرية : المكتب الجامعى الحديث.

٢٢- ريتشارد م . سوين (١٩٧٩) : **علم الأمراض النفسية والعقلية** ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامه، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

٢٣- زينب محمد موسى السماحى (١٩٩٩) : فعالية العلاج الأسرى فى خفض بعض أعراض الاضطرابات السلوكية لدى أطفال الروضة . **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية النوعية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

٢٤- زكريا زهير (١٩٩٤) **مدارس لاتستثنى أحداً من الطلبة** . التربية الجديدة، عدد ٤ ص / ٦٥-٧٨

٢٥- سعاد بسيونى (١٩٩٦) التكامل التربوى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبدأ التربية للجميع **المؤتمر الدولى الثالث لمركز الارشاد النفسى، جامعة عين شمس "الارشاد النفسى فى عالم متغير"**، (القاهرة ٢٣-٢٥ ديسمبر) . المجلد الأول ١٠-١٤

٢٦- سعيد بن عبد الله ابراهيم دبيس (١٩٩٩) : مقياس تقدير السلوك العدوانى للأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة المتوسطة . **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، العدد ١٥، السنة الثامنة .

٢٧ - سليمان الريحانى (١٩٨١) : **التخلف العقلى** : عمان : المطبعة الأردنية.

٢٨- سمية طه جميل (٢٠٠٠) : فاعلية برنامج ارشادى فى تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو دمجهم مع أقرانهم المعاقين عقلياً. **المؤتمر الدولى السابع لمركز الارشاد النفسى، جامعة عين شمس** "بناء الانسان لمجتمع أفضل" ، ٥-٧ نوفمبر ، ٦١١ - ٦٥٠.

٢٩- سهير ابراهيم عيد ميهوب (١٩٩٦) : العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية المهارات الإجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٣٠ - سهير محمد سلامة شاش (١٩٩٨) :أثر اللعب الجماعى الموجه فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المتخلفين عقليا - **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية - جامعة الزقازيق.

٣١ - سوزان ويليام سيتنباك (١٩٩٣) : **المدارس الجامعة** . ترجمة : زكريا زهير ، القاهرة ، الندوة شبه الاقليمية حول التخطيط وتنظيم التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة .

٣٢- صالح بن عبد الله أبو عباده ، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٥) : فعالية برنامج ارشادى للتدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة . **مجلة الأرشاد النفسى** ، العدد ٤ ، السنة الثالثة، ١٠٣-١٤٠.

٣٣ - صالح عبد الله هارون (١٩٨٥) : دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتخلفين عقليا فى المرحلة الابتدائية - **رسالة دكتوراه (غير منشوره)** ، كلية التربية جامعة عين شمس.

٣٤- صبحى عبدالفتاح محمد الكفورى (١٩٩٢) : تعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال باستخدام برنامج للعلاج الجماعى باللعب وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية. **رسالة دكتوراه (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٣٥ - صبحى عطاالله سيف (١٩٨٢) : المعوقون حقوقهم وجهود وزارة التربية والتعليم فى رعايتهم، الحلقة الدراسية الاقليمية لعام ١٩٨٢، **ندوة الطفل المعوق**، (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ٣١/١-٢/٤) ، من ٥٨-٧٦.

٣٦ - صفاء هنداوى (١٩٩٣) : مدى فاعلية االتشريط الاجرائى لتعديل سلوك شديدى التخلف . **رسالة ماجستير** (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس.

٣٧ - صفوت فرج (١٩٩٢) : التخلف العقلى - الوضع الراهن وآفاق المستقبل، دراسات نفسية ، **مجلة رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)** ، المجلد الثانى ، العدد الثالث، ٤١٧-٤٣٦.

٣٨ - طلعت منصور (١٩٩٤) : استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة- **مجلة الارشاد النفسى**، العدد الثانى، ٥٩-٩٩.

٣٩ - عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧) : **موسوعة التربية الخاصة** ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠ - عادل كمال خضر (١٩٩٠) : دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلى والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم معا فى بعض الأنشطة المدرسية . **مجلة علم النفس**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٢٣ السنة السادسة، ٨٦-٩٥.

٤١ - ــــــــــــ (١٩٩٥) : دمج الأطفال المعاقين فى المدارس العادية - **مجلة علم النفس**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٣٤ السنة التاسعة، ٩٨-١٠٩.

٤٢ - عادل كمال خضر ، مايسة أنور المفتى (١٩٩٢) : ادماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلى مع الأطفال الأسوياء فى بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفى . **دراسات نفسية**، ك ٢، ج٢، ٣٧١-٣٩٠.

٤٣- عايدة قاسم رفاعى (١٩٩٧) : مدى فاعلية برنامج ارشادى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا، **رسالة دكتوراه** (غير منشورة) ، كلية التربية - جامعة عين شمس .

٤٤- عبد الستار ابراهيم ، وآخرون (١٩٩٣) عبد العزيز بن عبدالله الدخيل، رضوى ابراهيم (١٩٩٣) : **العلاج السلوكى للطفل : اساليبه ونماذج من حالاته** . سلسلة عالم المعرفة (١٨٠) ، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٤٥ - عبد العزيز الشخص (١٩٨٧) : دراسة لمتطلبات ادماج المعوقين فى التعليم والمجتمع العربى. **رسالة الخليج العربى، العدد الحادى والعشرون،** ١٨٩-٢١٩.

٤٦ - عبد العزيز بن العبد الجبار (١٩٩٨) : الدمج الشامل. **ندوة تجارب دمج الأشخاص نوى الاحتياجات الخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى : التطلعات والتحديات.**(البحرين: جامعة الخليج العربى ٢-٤ مارس)، ١٦٩-١٧٥.

٤٧ - عبد الفتاح صابر (١٩٩٧) : **التربية الخاصة : لمن - لماذا - كيف** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٨ - عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦) : **سيكولوجية نوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** . ط١، القاهرة : دار الفكر العربى.

٤٩- عبد المنعم يوسف أحمد السنهورى (١٩٨١) : دراسة تحليلية مقارنة بين الرعاية الأسرية والرعاية المؤسسية من حيث التوافق الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا . **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان

٥٠- علا عبد الباقى ابراهيم (١٩٩٣) : **التعرف على الاعاقة العقلية وعلاجها واجراءات الوقاية منها** (الكتيب الثانى) القاهرة : مطابع الطوبجى التجارية.

٥١ - عماد الدين سلطان (١٩٧٨) : تحديد نسبة المتخلفين عقلياً فى مدينة القاهرة : **المجلة الاجتماعية القومية ، العدد الأول، المجلد ١٥**، القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٥٢- فاروق محمد صادق (١٩٧٦) : **سيكولوجية التخلف العقلى**. الرياض : مطبوعات جامعة الرياض.

٥٣- ———————— (١٩٨٥) : **مقياس السلوك التكيفى** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٤- فاروق محمد صادق (١٩٩٨) : من الدمج الى التآلف والاستيعاب الكامل : تجارب وخبرات عالمية فى دمج الأفراد المعوقين فى المدرسة والمجتمع وتوصيات الى الدول العربية. **ندوة تجارب دمج الاشخاص ذوى الاحتياجات ا لخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى : التطلعات والتحديات.** (البحرين - جامعة الخليج ٢-٤ مارس) ١٣-٥٢ .

٥٥- فاطمة محمد عزت وهبه (١٩٨٩) : التعرف على مدى فاعلية برنامج ارشادى تدريبى على بعض المهارات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات السلوك التوافقى للأطفال المتخلفين عقليا. **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

٥٦ - فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨١) : **الدراسة المبرمجة للتخلف العقلى** ، الكويت : مؤسسة الصباح.

٥٧- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : **علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى** . القاهرة : دار الفكر العربى .

٥٨- ———————— (١٩٨٠) : **علم النفس الاجتماعى** ، القاهرة دار الفكر العربى .

٥٩- فيولا الببلاوى (٩١٩٩٠ : **مشكلات السلوك عند الأطفال : نماذج من البحوث فى تحليل وتعديل السلوك عند الأطفال** ، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.

٦٠ - فيوليت فؤاد ابراهيم (١٩٩٢) دراسة مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا المصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعليم . **المؤتمر السنوى الخامس للطفل المصرى، " رعاية الطفولة فى عقد حماية الطفل المصرى"**، القاهرة مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس، (القاهرة . ٢٨-٣٠ ابريل.

٦١- كريستين مايلز (١٩٨٨) : **اللغة ، التواصل، الكلام مع الطفل ذى القدرات المحدودة** ، ترجمة : أديب مينا ميخائيل ، القاهرة : كريتاس مصر ، مركز سيتى للتدريب ، الدراسات فى الاعاقة العقلية

٦٢- ———————— (١٩٩٢) : **الطفل المعاق عقليا وأسلوب التعامل معه** . ترجمة ليلى أبو شعر ، مراجعة حسين صلاح الدين، دمشق : منشورات جمعية المحبة .

٦٣- كمال ابراهيم مرسى (١٩٩٦) : علم التخلف العقلى : الكويت : دار القلم.
٦٤- ———— (د . ت) : الطفل غير العادى من الناحية الذهنية (الطفل المتخلف عقليا). القاهرة : دار النهضة العربية .
٦٥- كمال محمد دسوقى (١٩٧٤) : علم الأمراض النفسية : التصنيفات والأعراض المرضية . بيروت : دار النهضة العربية.
٦٦ - ———— (١٩٩٠) : ذخيرة علوم النفس ، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع .
٦٧- لويس كامل مليكة (١٩٩٠) : العلاج السلوكى وتعديل السلوك . الكويت : دار القلم.
٦٨- ———— (١٩٩٨- أ) : دليل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرابعة : القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
٦٩- ———— (١٩٩٨- ب): مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرابعة (الجداول المعيارية - المراجعة الأولى) . القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
٧٠- ———— (١٩٩٨ - جـ) : تعديل سلوك المعاق عقليا : دليل الوالدين والمعلم ، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
٧١- ماجده عبيد (٢٠٠٠) : السامعون بأعينهم ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
٧٢- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : المهارات الاجتماعية وعلاقاتها بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال (فى): محمد السيد عبد الرحمن : دراسات فى الصحة النفسية، الجزء الثانى، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
٧٣- محمد حسنين العجمى (٢٠٠) : استراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية : لماذا ؟ وكيف ؟ . المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة" (المنصورة ، ٤ - ٥ ابريل ، ٣٠١-٣٤٣.
٧٤- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦) : سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم . الاسكندرية : دار الفكر الجامعى .
٧٥ - محمد عودة ، كمال ابراهيم مرسى (١٩٨٦): الصحة النفسية فى ضوء علم النفس والاسلام. الكويت : دار القلم.

٧٦- محمد عبد الغفور (١٩٩٩) : دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والاداريين فى التعليم العام نحو ادماج الاطفال غير العاديين فى المدارس الابتدائية العادية ، **مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر ، العدد ١٥.**

٧٧- محمد محروس الشناوى (١٩٩٦) : **العملية الارشادية والعلاجية** . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

٧٨- ———— (١٩٩٧) : **التخلف العقلى : الأسباب ، التشخيص، البرامج** ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

٧٩- محمد محروس الشناوى ، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨) : **العلاج السلوكى الحديث : أسسه وتطبيقاته** ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٠- محمود عبد ا لرحمن حمودة (١٩٩٠): **الطفولة والمراهقة : المشكلات النفسية** ، كلية الطب - جامعة الآزهر .

٨١- معصومة أحمد ابراهيم (١٩٩٥) : العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طفل الروضة بدولة الكويت، **مجلة الإرشاد النفسى ، العدد الرابع ، السنة الثالثة ، ١٤١-١٧٨.**

٨٢- ملك أحمد عبد العزيز الشافعى (١٩٩٣) : مدى فاعلية نظام الدمج فى تحسين بعض جوانب السلوك التوافقى للتلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية جامعة عين شمس .

٨٣- ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٤) : أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالمشكلات النفسية فى مرحلة الطفولة الوسطى : **رسالة دكتوراه (غير منشورة) ،** معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس .

٨٤- مصطفى فهمى (١٨٧٦) :**التوافق الشخصى والاجتماعى**، ط١، القاهرة : مكتبة الخانجى .

٨٥- مواهب ابراهيم عياد ، نعمة مصطفى رقبان (١٩٩٥) . دراسة تقييمية لمستوي الأداء المهارى لعينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم فى برنامج تدريبى على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى. **المؤتمر الدولى الثانى لمركز الارشاد النفسى " الارشاد النفسى لذوى الاحتياجات الخاصة "** . (القاهرة ٢٥-٢٧ ديسمبر) . ص ٣٣-٥٨

٨٦- نبيلة هاشم (١٩٧٩) : مشكلات سوء التكيف والسلوك اللاإجتماعي عند تلميذات المدرسة الاعدادية. **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية جامعة دمشق.

٨٧- نجدي ونيس حبش ، رأفت عطيه باخوم (١٩٨٨) : المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا - دراسة نمائية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد (٧) ، مجلد (٢)**، كلية التربية جامعة المنيا، ٢٥٥-٢٩٧.

٨٨- نهى اللحامي (١٩٩٤) : العلاقة بين كل من الاتجاهات الوالدية نحو الاعاقة العقلية والعلاقات الأسرية والسلوك التكيفي لمراهقات متخلفات عقليا . **رسالة دكتوراه (غير منشورة)** ، كلية الدراسات الأنسانية . جامعة الأزهر .

٨٩- هانم ابراهيم الشبيني (١٩٨٥) : السلوك المشكل لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقة ببعض المتغيرات الأسرية . **رسالة ماجستير (غير منشورة) ،** معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس .

٩٠- هاني ابراهيم عتريس (١٩٩٧) : المهارات الاجتماعية وتقدير الذات ، الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة . **رسالة ماجستير (غير منشورة) ،** كلية الآداب ، جامعة الزقازيق .

٩١- هشام ابراهيم عبد الله (١٩٩٨) : تنمية المهارات الاجتماعية : مدخل لدمج الأفراد ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية والحياة العامة . **ندوة تجارب دمج الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي : التطلعات والتحديات** ، (البحرين : جامعة الخليج العربي ، ٢-٤ مارس).

ثانيا : نشرات دورية :

٩٢- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩١) : نتائج وتوصيات المؤتمر القومي الأول للمعوقين بجمهورية السودان ٢-٦ ديسمبر ١٩٩٠ **" النشرة الدورية " العدد ٢٧،السنة ٨ ، سبتمبر ١٩٩١.**

٩٣- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٦) : الرابطة العامة للمعوقين بالجماهيرية الليبية **" النشرة الدورية" ، العدد ٤٨ ، السنة ١٢، ديسمبر.**

٩٤- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٧) : أضواء على المؤسسات الوطنية لخدمات المعوقين بدولة البحرين " **النشرة الدورية** " ، العدد ٥١ ، السنة ١٤، سبتمبر.

٩٥- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٧) : **حجم مشكلة المعوقين فى مصر - موجز تقرير التجربة الاستطلاعية** . ندوة الاتحاد عن حجم مشكلة الاعاقة فى مصر ، القاهرة : ١٦ نوفمبر.

٩٦- منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) : **المراجعة العاشرة للتصنيف الدولى للأمراض ICD-10 : تصنيف الاضطرابات النفسية السلوكية** - أشرف على الترجمة : أحمد عكاشة ، الاسكندرية : المكتب الاقليمى لشرق البحر المتوسط.

ثالثا:المراجع الأجنبية:

97- Altman, R. & Lewis, J.J. (1990): Social Judgments of integrated and Segregated students with mental retardation toward their same- age peers. **Education and Traning in Mental Retardation, 25, 2, 107-112.**

98- American Association of Mental Retardation (1992) : Mental Retardation : **Definition, Classification, and System of Support** (9th ed.) Washington,D.C: Author.

99- American Psychiatric Association (1994). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (IV Ed). Washington. D.C.

100- Andrasik, F. & Matson.J. L. (1985) : Social Skills training for the mentally retarded. (In) luciano L'Abate and Michael A. Milan (Eds.) : **Handbook of Social Skills Training and Research.** New York : John Wiley & Sons.,

101- Argyie, M. (1981) : **The Social Psychology of early day life.** London : Routlede.

102- Balch, B. V. (1999) : Pincipal' s inclusive beliefs and degrees of inctusivemplementation in middle level schools in relation to tachers Perceptions of ciimate. **Dissertation Abstracb International, 60, 6, 1837. A.**

103- Bang, M.Y. & Lamb, P.(1996) : The impact of inclusion of students with challenging needs. Paper presented at the Annual **Conference of the Association for Persons with Sever Handicaps**. New Orleans, 1-3 November.

104- Beck, M.E. & Malloy, M. (1998) : Attitudes on inclusion of a Player with disabilities in a regular softball league. **Mental Retardation, 36, 2, 137-144.**

105- Bellack, A. S. & Hersen (1979) : **Research and Practice in Social Skills - training** . New York : Plenum

106- Blagg, D.E.(1992) : Adaptive behavior, social adjustment and academic achievement of children assigned to regular and special education ,**(EDD Abstract)**, University of Georgia.

107- Blankenship, C. & Lillym M.S. (1981): **Mainstreaming students with learning and behavior problems**. New York : Holt, Rinehar E & Winston.

108- Block, M.E. & Malloy, M. (1998) : Attitudes on inclusion of a player with disabitities in a regular softball league. **Mental Retardation, 36, 2, 137-144.**

109- Bramston, P. & Cummins, R.A.(1998) : Stress and the move into community accomodation. **Journal of Intellectual and Developmental Disability, 23, 4, 295-308.**

110- Carrtledge, G. & Milburn, J. (1980) : The case for teaching social skills in the elassroom : A review . **Review of Educational Research, 48, 133-156.**

111- Center,Y. & Curry, C. (1993): A Feasibility study of a full interaction model developed for a group student classified as mildly intellectually disabled. **International Journal of Disability Development and Education 40, 3, 217-235.**

112- Cholakova,M. & Georgieva, D. (1996) : The Parent situation and the Future deveolopment of special education in Bulgaria. **Paper Presented at the Annual World Congress of the International Association for the Scientific Ssbudy of Intellectual Disibities** (10th, Helsinki, Finland, July 8-13).

113- Cole, D.A. & Meyer, L.H. (1991) : Social integration and sever disabilites : A longitudinal analysis of child outcomes. **Journal. of Special Education, 25, 3, 340-351.**

114- Cole, D.A., Vandercook, T. & Rynders, J. (1987) : Dyadic interactions between children without mental retardation : effects of age discrepancy. **Amp. J. of Mental Deficiency, 92, 2, 194-202.**

115- Combs,M.L. & Slaby, D.A. (1977) : Social Skills training with children. In B.B. Lahey & A.E. Kazdin (Eds.), **Advances in child clinical Psychology (Vol. 1), New York: Plenum.**

116- Cormany, E.E. (1994) : Enhancing services for toddlers with disabilities : A reverse mainstreaming inclusion approach. **Dissertation Theses, Practicum Reports**. Florida : Nova Southeastern Univexsity.

117- Debra, M. K, Betsy, R.L., Sue, V., Erin,P.D. & Joseph, C.D. (1992) : Teaching Social Skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated First- Grad Classroom, **Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 281-288.**

118- Dev, P.C. & Belfiore, P.J. (1996) : Mainstereaming students with disabilites : Teacher perspectives in India. **Paper Presented at the Annual International Convention of the Council For Exceptional Children** (74 th, Orlando, F.L., April. 1-5.

119- Downing, J.E., et al (1996) : The Process of including elementary students with autism and intellectual impairments in their typical classrooms. **Paper pressented at the Annual International Convention of Council for Exceptional Childron** (27 th, Orlando, Fl. April 1-5).

120- Eliasson, S.L. (1998) : Social integration and satisfaction among individuals with developmental disabilities: A Sociological Perspective. **Education and Training in Mental Relation and Developmental Disabilities**, 33, 2, 162-167.

121- Ellis, D.N. (1997) : A description of instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physieal education setting. **Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31, 3, 235-241.

122- Emanuelsson, I. & Sonnander, K. (1997) : Mildy mental retarded Pupils in the ordinary swedish school : Prevalence and school career (In Two Cohort Samples) . **Paper Presented at the Annual World Congress of the Scientific study of Intellectual Disabilites**, (10 th, Helsinki, Finland, July 3-13).

123- Eyman, R.K., O'Connor, G., Tarjan, G. & Justice, R.S. (1986): Factors determining residential Placement of mentally retarded children. **American Journal of Mental Deficiency,** 76, 692-698.

124- Forman, P. et al. (1994) : Services to students with mild intellectual disability. **Research Report, Special Education Centre, Newcastle Univ.**, Callaghan, Australia, 135.

125- Foster, S.L. & Ritchey, W.L. (1979) : Issues in the assessment of social competence in Children. **Journal of Applied Behavior Analysis,** 12, 625-638.

126- Goldstein, H. , et al. (1997) : Interaction among preschoolers with and without disabilities :Effects of across the day peer intervention. **Journal. of Speech, Language and Hearing Research, 40,1, 33-48.**

127- Gresham,F. (1986) : Conceptual issues in the assessment of social Campetence in children- (In) Phillip S. Strain, Michael J. Gurainick & Hill M. Walker (Eds.) ; **Children's Social Behavior**, New York : Academic Press INC.

128- Gumpel, T. (1994) : Social competence and social skills training for Persons with mental retardation: An expansion of a behavioral Paradigm. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabitities**,29, 3, 194 201.

129- Guralnick, M.J. (1986) : The Peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. (In): Phillips S. Strain, Michael. J. Guraliniex & Hill M. Walker (Eds.) : **Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification** : New York : Academic Press. INC.

130 - Guralnick. M. J (1994) : Perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. **Journal of Early Intervension,** 18, 2, 168-183.

131- Hall,L. J. et al. (1995) : Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedule and decreased prompts. **Education and Training in Mental Retardation ad Developmental Disabilites, 30,3, 208-217.**

132- Hamachek, D.E. (1982) : **Encounters with others' interpersonal relationships and you.** New York : C.B.S . College Publishing.

133- Hasselt,V., Simon, J. & Mastauono, A. (1982) : **A program deseription social skills training for blind chisdren and adolescents**. London : Jessicokingsley Publishers.

134- Hass,K, (1979) : **Abnormal Psychology New York** : D. Van Nostrand Co.

135- Hegarty, S.E. (1981) : Children with special needs in ordinary schools. **National Function for Educational Research, 44,8, 202-210.**

136- Heiman, T. & Margalit, M. (1998) : Loneliness, Depression, and Social Skills amons students with mild mental retardation in different educational settings. **Journal of Special Education, 32, 3, 154-63.**

137- Hilton, A. (1994) : The integration of student with mental retardation into general education classrooms. **Paper Presented at the Annual International Convention of the council for Exceptional children** (72 nd, Denver Co. April 6-10).

138- Kalman, M.T. (1987) : A Longitudinal analysis of the efficacy of community Placement versus institutionalization of the developmentally disabled. **(PHD Abstract)**, United States International University.

139- Kandall,P.C. & Hammen C. (1995) : **Abnormal Psychology**, New York : Hogghton Miffilin Co.

140- Kaplan, H.I & Sadock,B.I (1999) : **Symposis of Psychiatry : Behavioral Sciences clinical Psychiatry**. 8th ed. (WHO) Cairo : Mass Publishing Co.

141- Kendall, P.C. & Braswell, L. (1982) : **Assessment for cognitive behavioral interventions in the schools. School Psy chology Revies, 11,12-13.**

142- Kingsley, R. F., et al. (1981) : Social Perception of friendship, leadership and game playing among EMR special and regular class boys. **Education and Training of the Mentally Retarded, 16, 3, 201-206.**

143- Kis - Glavas, L., et al. (1996) : Teachers attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities. **Paper presented at the World Congress of IASSD** (10 th, Helsinki, Finland, July 8-13).

144- Knerr,G. (1995) : **Mental Retardation and Autistic Disorder**, NewYork : Prentic Hall.

145- Lee, D.Y. (1977) : Evaiuation of group counseling Program designed to enhance social adjustment of mentally retarded adults. **Journal of counseling Psychology**, 24, 318-323.

146- Libet, J. M & Lewinsohn, P.M. (1973) : Concept of Social Skills with Special reference to the behavior of depressed Persons.**Journal of Consulting and clinical psychology**, 40, 304-312.

147- Longon, J. (1995) : Acquisition and generalization of social skills by high school students with mild mental retardation. **Mental Retardation, 33, 3, 186-196.**

148- Mac Cabe, J. R., Jenkins,J.R. Mills, P.E., Dale, P.S. Philip, S. & Colem K.N. (1999) : Effects of group composition, maternal and developmental level on play in preschool children with disabilities **Journal of Early Intervention, 22, 2, 164-178.**

149- MacMillan, D. (1982) : **Mental Retardatlon in School and Society**. 2nd ed., Boston : Little, Brown and Co.

150- Madden, N.A. & Slain, R. E (1983) : Mainstresming students with mild handicaps : Academic and Social outcoms. Review of **Educational Research, 4,519-569.**

151- Magnus, E., et al. (1994) : A Co- operative partnership: School, home and community. **J. of Special Education, 18, 1, 33-42.**

152- Marwell, B. E. (1990) : Integration of students with mental retardation. **Summary evaluation report. Madison public schools.**Wis., (Reports Eualuative), 142.

153- Matson, J.L. & Andrasik.F. (1982) : Training leisure- time social - interaction skills to mentally retarded adults. American **Journal of Mental Deficiency**, 86, 533-542.

154- Mc Fall, R.M.(1982) : A reviw and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, 4, 1-33.

155- Mc Mahon, C.M., et al. (1996) : Analysis of frequency and type of interactions in a peer-mediated social skills intervention : Instructional vs. social interactions. **Education and Training in Mental Retardation and Development al Disabilities**, 31, 4, 33-52.

156- Merrell,K.W. (1998) : Assessing Social Skills and Peer Relations (In) H. Booney Vance (Ed.) : **Psychological Assessment of chiluren**. New York : John Wiley & Sons Inc.

157- Michelson, L. & Mannarino, A. (1986) : Socials Skills training with children: Research and clinical application. (In) Philips S. Ttrain, Michael J. Guralinick & Hill M. Walker (Eds.) **Children's social Behavior : Development, Assessment and Modification** . New York Academic Press INC.

158- Morrison, G. M. (1981) : Sociometric measurment : Methodological Consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. **Jornal of Educational fsy chology**, 73, 193-200.

159- Murphy, P. & Kupshik, G.A.(1992) : Loneliness, Stress.and Will - being : **A helper guide. New York : Routledge, chapman & Hall INC.**

160- Nabuzoka, D. & Ronning, J.A.A (1997): Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia : A Pilot study. **International Journal of Disability Development and Education**, 44, 2, 105-115.

161- O' Reilly,M.F. & Glynn,D. (1995) : Using a process social skills training approach with adolescents with mild intellectual disabilities in a high school selting. **Education and Training in Mental Retardation and Develepental Disabilities**, 30, 3, 187-198.

162- Palmer, D.S. Bortwick - Duffy, S.A. & Widaman,K. (1998) : Parent Perceptions of inclusive practices of their children with significant cognitive disabilities, **Exceptional children, 64, 2, 271-282.**

163- Pineault, B. & Stayrook , N. (1993) : **Integrating special services : Seeking a balance in meeting student needs. Fairbanks**, North Star Borough School District, AK., 215.

164- Putnam, J.W. Rynders, J.E., Johnson, R.T. & Johnson D.W. (1989) : Collaborative skill instruction for Promoting Positive interactions between mentally handicapped and non-handicapped children. **Exceptional children, 55, 6, 550-557.**

165- Quinn, V.N.(1984) : **Applying Psychology** - New York : Mc Graw-Hill, INC.

166- Riggio, R.E. (1986) : Assessment of basic social skills **Journal of Personality and social Psychology**, 5, 3, 649-660.

167- ---------------- (1990) : **Social Skills and Self** - esteem. Personality and social Rsychology. 5, 3, 649-660.

168- Robertson, G. J. (1992) : Mental retardation. (In) : Raymond J. Corsini(ed.) : **Encyclopedia of Psychology**. 2nd ed., vol. 2, New York. Harber, Co.

169- Rogers, W.A., et al. (1980) : **Playing and learning together: Patterns of Social interaction in handicapped and nonhandicapped children. Office of Special Education and Rehabilitative Services** (ED), Washington, D.C.

170- Ronning, J.A. & Nabuzoka, D. (1993): Promoting Social interaction and status of children with intellectual disabilities in Zambia **J. of Special Education, 27, 3, 277-305.**

171- Rowden,L.M. (1990) : Social competence in institutionalized mentally retarded adults : Concurrent and Predictive Correlates. **(Ph.D. Abstract)**. University of Waterloo, Canada.

172- Sargent, L.R. (1988) : **Systematic instruction of Social Skills. Iowa state** Dep. of Education. Des Moines : Bureau of Special Education Des Moines : Bureau of Special Education. P.438.

173- Sherman, J.A.; et al. (1992) : Social evaluation of behaviors comprising three social skills. A Comparison of the Performance of People with and without mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 96.4,419-431.

174- Sitlington,P.L. (1991) : Iowa statewide follow - Up study. Changes in the adult adjustment of graduates with mental disabilites one Vs. three years out of school. **Education and Training in Mental retardation**, 28, 2, 179-185.

175- Siperstein,G.N. & Leffert, J.S. (1997) : Comparison of Socially accepted and rejected children with mental retardation **American Journal on Mental Retardation,** 101, 4, 339-351.

- Stancliffe, R.J. & Hayden,M.F. (1998) : Longitudinal study of institutional downsizing : Effects on individuals who remain in the institution. **American Journal on Mental Retardation, 102, 5, 500-510.**

177- Trower, P. M. (1979) : Fundamentals of interpersonal behavior : A Social - Psychological Perspective. (In) A.S. Bellaok & H. Hersen (Eds.), **Research and Practice in Social skills training**. New York : Plenum.

178- Urbain, E.S. & Kendall, P.C (1980) : Review of social cognitive Problem Solving intervention with children. **Psychological Bulletin**, 88, 109- 143.

179- Vernon G.E. (1982) : Family climate and the retarded child's social skills, **Dissertation Abstract International**, 43, (5-8), 1612.

180 - Warger,C.L. (1990) : Can social Skills for employment be tought ? Using Cognitive-behavioral Procedures with adolescents with mild Disabilities, **Research and Resources on Special Education**, No. 28, Washington : Office of Special Education and Rehabilitative Services.

181-- White, J.A. (1990) : The impact of transition from a campus residential program to a community. based supervised apartment progran for youth. **paper Presented at the Annual Meeting of the American Association on Mental Retardation** (Atlanta, G.A., May 27-31).

182- Winzer,M.A.(1993) : The History of Special Education from Isolation to Integration. Washington: gallaudet University Press.

الفهـرس

الفصل الخامس : الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقليا ١٧٧

الفصل السادس : برنامج تنمية المهارات الاجتماعية ٢٠٩

الفصل السابع : الدمج وتحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا ٢٥١

